

No hay excusas

*Lecciones de 20 escuelas
de escasos recursos y alto rendimiento*

Samuel Casey Carter

Prólogo de
Adam Meyerson



The Heritage Foundation
214 Massachusetts Avenue, NE
Washington, DC 20002
800.544.4843
www.heritage.org
www.noexcuses.org

Photo copyright © 2002 PhotoDisc, Inc.
Cover design by Brian S. Cobb

Copyright © 2002 by The Heritage Foundation

ISBN 0-89195-107-5

Dedicatoria

Este libro está dedicado a Suzanne Kirby, mi esposa,
y a Kirby Catherine, nuestra hija.

Proyecto “No hay excusas” (“No Excuses”)

www.noexcuses.org

“No hay excusas” (“No Excuses”) es un proyecto nacional organizada por The Heritage Foundation con el objeto de lograr que la opinión pública ejerza mayor presión para que las personas de escasos recursos reciban una mejor educación. El proyecto “No hay excusas” reúne a liberales, centristas y conservadores con un mismo objetivo: que los niños de cualquier raza, grupo étnico y nivel de recursos alcancen buenos resultados en los colegios.

Quienes participamos en el proyecto “No hay excusas” podemos tener diferentes opiniones sobre el sistema de vales (“vouchers”), la función del Estado en la educación y otras cuestiones políticas. Pero estamos de acuerdo en un punto fundamental: no hay excusas para el fracaso académico de la mayoría de las escuelas públicas a las que van los niños en situación de pobreza. Todos los niños pueden aprender. Cientos de escuelas públicas, privadas y religiosas en las que se educa a niños de bajos recursos económicos pueden demostrarlo. Ayúdenos a destacar el éxito de estos establecimientos y únanse a nosotros para exigir que las escuelas marcadas por el fracaso sigan este ejemplo.

No hay excusas.

Tabla de contenido

Agradecimientos	vii
Prólogo	1
Introducción—Siete aspectos que las escuelas de escasos recursos y alto rendimiento comparten	9
Métodos de trabajo adecuados	15
La responsabilidad de los padres	15
<i>Extensión de la misión de la escuela al hogar</i>	
Los maestros	20
<i>Qué buscar, dónde encontrarlos, cómo contratarlos y cómo despedirlos</i>	
El proceso de evaluación	27
<i>“Diagnóstico” no significa “discriminación”</i>	
Destrezas O Competencias básicas	30
<i>Por qué los niños de escasos recursos son las principales víctimas de la educación progresista</i>	
El dinero y el sentido común	34
<i>Cuánto gastan los directores y por qué</i>	
Las escuelas del programa “No hay excusas”	41
Ernest Smith	45
<i>Portland Elementary, Portland, AR</i>	
Nancy Ichinaga	47
<i>Bennett-Kew Elementary, Inglewood, CA</i>	
Vanessa Beverly	50
<i>Marcus Garvey School, Los Angeles, CA</i>	
Alfonso L. Jessie, Jr.	53
<i>Cascade Elementary, Atlanta, GA</i>	
Cynthia Collins	55
<i>Marva Collins Preparatory School, Chicago, IL</i>	

No Excuses: Lessons from 21 High-Performing, High-Poverty Schools

Hellen DeBerry <i>Earhart Elementary, Chicago, IL</i>	57
Craig Ergang <i>George Washington Elementary, Chicago, IL</i>	61
James Coady <i>Morse Elementary, Cambridge, MA</i>	64
Ernestine Sanders <i>Cornerstone Schools Association, Detroit, MI</i>	67
Patsy Burks <i>Owen Elementary, Detroit, MI</i>	71
Ronald Williams <i>Newberry Elementary, Detroit, MI</i>	73
Alyson Barillari <i>Fourteenth Avenue School, Newark, NJ</i>	75
Irwin Kurz <i>P.S.161—The Crown School, Brooklyn, NY</i>	77
Mary Kojes <i>P.S. 122—The Mamie Fay School, Long Island City, NY</i>	81
Gregory Hodge <i>Frederick Douglass Academy, New York, NY</i>	84
David Levin <i>KIPP Academy, Bronx, NY</i>	88
Angelo F. Milicia <i>Stephen Girard / GAMP, Philadelphia, PA</i>	90
Vivian C. Dillihunt <i>Rozelle Elementary, Memphis, TN</i>	93
Michael Feinberg <i>KIPP Academy, Houston, TX</i>	95
Wilma B. Rimes <i>Mabel B. Wesley Elementary, Houston, TX</i>	98
Apéndices	
A: Modelos para la reforma educativa	101
B: Resúmenes de investigaciones	105
C: Títulos sugeridos para obtener mayor información	113
D: Definiciones, métodos y procedimientos	115
Bibliografía seleccionada	117
Acerca del autor	121

Agradecimientos

Adam Meyerson es el autor de la idea original de este proyecto. Sin su permanente orientación, sólo habríamos obtenido la mitad de los resultados que podemos observar en la actualidad. Además, respaldó esta investigación con todos los recursos del Proyecto Sociedad Civil (*Civil Society Project*) de The Heritage Foundation. Mary Siddall, Shawna Matthews y Hunter Campaigne son los responsables de que el proyecto “No hay excusas” se haya hecho realidad. Jill Abraham, Hans Allhoff y John DeGroot me dieron una inmensa ayuda como asistentes de investigación. Su trabajo se refleja en estas páginas.

Los aportes de muchas otras personas—a través de su continua ayuda o de simples llamadas telefónicas—me permitieron ampliar en gran forma mis conocimientos sobre el tema y me indicaron la dirección correcta: Jeanne Allen, Ray Anderson, Tracey Bailey, Merrill Bargo, Stephanie Bell-Rose, Muriel Berkeley, Sue Bodilly, Peggy Brown, Doug Carnine, Maria Casilas, Linda Clarke, Wayne Comora, Wade Curry, Murray Dickman, Dick Elmer, Robert C. Embry, Checker Finn, Steven Fleischman, Howard Fuller, David García, Tom Glennan, Gary Huggins, Joe Johnson, Richard Kohr, Howard Lappin, Gail Levin, Patti Likens, Kevin MacGulicutt, Bruno Manno, Mike McKeown, Hans Meeder, L. Scott Miller, Anita Nestor, Abner Oakes, Mike Petrilli, Chuck Pizer, Ben Rarick, Robb Rauh, Nina Shokraii Rees, Douglas Reeves, Lucille Remnick, Jerry Richardson, Ken Rolling, Jerry Silbert, Laurie Slobody, Tim Slocum, Teresa Staten, Jennifer Stevens, Sam Stringfield, Ron Tamas, Abigail Thernstrom, Victoria Thorp, Mark Vignati, Mike Watson, Maurice Weavers, William Weichun, Amy Wilkins, Darv Winick, Kenneth K. Wong y Cheri Yecke.

También agradezco especialmente a Lynde and Harry Bradley Foundation, que respalda el programa *Bradley Fellows* en The Heritage Foundation.

Prólogo

Hace poco, una maestra se presentó en mi oficina y me dijo: “Estos niños no pueden aprender. Es un problema cultural.” Yo la miré y le dije: “¿Usted viene de 72nd Street hasta Harlem para decirme que los niños de color no pueden aprender?” Y agregué: “Tiene dos opciones. La renuncia o el despido”. ¿Saben qué hizo? Se fue rápidamente, porque hice de su vida un suplicio. La observé día tras día, le dije que era incapaz de enseñar y se tuvo que ir. Los buenos directores conocen el acuerdo de los sindicatos de maestros. Los buenos directores descartan a los malos maestros.

*Gregory Hodge, Director
Frederick Douglass Academy, Harlem*

Aristóteles dijo que podemos demostrar lo posible a través del estudio de lo real. Este extraordinario libro de Samuel Casey Carter revela el mundo de posibilidades existente en la educación de niños de bajos recursos.

El fracaso de la mayoría de las escuelas públicas en las que se educa a niños pobres es una tragedia y una vergüenza nacional. El cincuenta y ocho por ciento de los alumnos de cuarto grado con bajos recursos no saben leer y el 61 por ciento de los alumnos de octavo grado con bajos recursos no puede resolver ejercicios básicos de matemática. Esto es sorprendente: de los 20 millones de niños pobres que asisten a escuelas K-12 (“*Kindergarten–Twelfth grade*,” desde el jardín de infantes hasta 12^o grado), 12 millones no aprenden ni siquiera lo básico. Estos niños tienen pocas esperanzas de competir en igualdad de condiciones con el resto de los ciudadanos y menos aún con el resto del mundo.

Este libro intenta demostrar que no hay excusas para justificar esta tragedia. Todos los niños pueden aprender. Los directores y las escuelas que aquí se presentan superaron todos los obstáculos que perjudican a los niños de bajos recursos en la mayoría de las escuelas públicas.

Ya se han dado a conocer antes, historias de éxitos educativos parecidos a los que aquí se muestran. El excelente economista Thomas Sowell escribió sobre escuelas de alto rendimiento en ciudades deprimidas hace más de veinte años. William Bennett mostró públicamente esas escuelas cuando fue Secretario de Educación durante la presidencia de Ronald Reagan, y Richard Riley, quien ocupó el mismo puesto durante la presidencia de Bill Clinton, hizo lo mismo. La excelente labor del gran maestro de matemática Jaime Escalante, que convirtió a Garfield High School, escuela secundaria del este de Los Angeles, en una de las diez escuelas del país que lograron los mejores resultados en los programas de cálculo matemático de nivel avanzado (*Advanced Placement, AP*), fue, incluso, tema de una película de Hollywood, *Stand and Deliver* (“*Con ganas de triunfar*”).

Pero las autoridades del sector educativo y sus críticos, no le dieron la real importancia a estos éxitos, no fueron capaces de ver que sus logros podían ser copiados en el resto del país. *New York Times Magazine* dijo, en una nota titulada “Lo que ninguna escuela puede lograr”, que “Un niño de los barrios pobres de la ciudad sólo permanece en la escuela durante algunas horas. Es lo que pasa durante el resto del día, así como en el resto del barrio, lo que ejerce mayor influencia y es, al final, el principal problema”.

El libro de Casey Carter se rebela contra este derrotismo. No es posible que se siga diciendo que el éxito educativo de los niños pobres depende del trabajo de superestrellas aisladas. Casey Carter no encontró sólo una o dos escuelas de escasos recursos y alto rendimiento de sus niños, sino veinte escuelas de este tipo, lo que avergonzó a las autoridades de la educación escolar pública. Los logros que estos colegios consiguieron no son casualidad. Su éxito es el producto del trabajo duro, de una filosofía educativa basada en el sentido común y de un liderazgo que puede imitarse. La nación debería dar más importancia al aprendizaje de las mejores formas de trabajo de estas escuelas de altos resultados académicos y a la imitación de esos métodos para que todas las escuelas a las que van niños pobres copien el modelo creado por el programa “No hay excusas”.

El objetivo de este estudio no es atacar a la escuela pública. Este trabajo es una fuerte crítica a la educación pública tal y como existe hoy en día. Muchas de las escuelas de alto rendimiento de este libro son *escuelas públicas*. Sin embargo, han tenido éxito a pesar de los malos incentivos actuales y la baja cultura de la educación pública. Es necesario revisar los incentivos y cambiar la “cultura de las excusas” por la “cultura de la eficacia”, si es que las escuelas de “No hay excusas” se convertirán algún día en la regla general y no sólo en la excepción.

Este libro no es acerca de un proyecto de políticas públicas para producir un cambio en la educación de las personas pobres. Pero los logros de los directores que participan en el programa “No hay excusas” tienen muchas y muy importantes consecuencias políticas, que merecen ser estudiadas en profundidad.

Los niños de todas las razas y recursos económicos pueden tener buenos resultados en las escuelas.

Las escuelas que aparecen en este libro no distinguen a los alumnos por su raza o nivel de recursos económicos, y se aseguran además de que todos los niños alcancen un buen nivel.

Los directores de “No hay excusas” rechazan la idea de ver a los niños pobres como “víctimas”, criterio que se usa en la mayoría de los debates públicos sobre la raza y el rendimiento académico. No hacen más fáciles los exámenes y cursos para los niños negros e hispanicos, sino que prueban que los niños de cualquier raza y nivel de recursos pueden hacer exitosamente los cursos difíciles. Reconocen que algunos niños pueden tener diferentes ritmos de aprendizaje pero se aseguran de que todos los niños aprendan los conocimientos básicos, especialmente en las áreas de lectura, matemática y dominio del idioma inglés. Evalúan estos conocimientos todo el tiempo, ya que los exámenes son el mejor modo de ver si cada uno de los niños está aprendiendo: los directores de “No hay excusas” creen que los exámenes son herramientas, y no una forma de discriminación. Tampoco creen que la promoción social ayuda a los niños, y no dudan a la hora de decidir si un estudiante debe repetir un año para lograr el rendimiento académico que necesita.

Los directores de “No hay excusas” imponen a los maestros las mismas exigencias que a los estudiantes. Los maestros que no pueden lograr que los niños pobres lleguen a un alto rendimiento, ni siquiera después de haber sido capacitados con las técnicas para lograr este objetivo, deben buscar otro trabajo lo antes posible.

La dirección de una escuela de escasos recursos es una de las funciones de liderazgo más importantes de Estados Unidos.

La causa del éxito de las escuelas de alto rendimiento que aparecen en este estudio no es el plan de estudios o el método de enseñanza utilizados. Lo que todas tienen en común es un excelente *liderazgo*. Casi todas las escuelas de “No hay excusas” que aparecen en esta obra crearon una cultura de gran rendimiento académico en un plazo de cuatro a cinco años. Algunas eran escuelas nuevas que empezaron desde cero. En la mayoría de los casos se trató de escuelas de bajo rendimiento de los niños, que luego alcanzaron un excelente nivel educativo cuando tuvieron un correcto *liderazgo*.

Los directores de alto rendimiento académico de este estudio tienen diferentes características. Muchos realizan un excelente trabajo con los padres para que participen activamente en los principales objetivos de la escuela. Otros son hábiles administradores, que dan buenas soluciones a serios problemas y hacen grandes cosas con poco dinero, además de crear un ambiente alegre y ordenado en establecimientos pobres. Pero, por sobre todas las cosas, lo que todos los directores de escuelas donde “No hay excusas” tienen, es su capacidad para encontrar y desarrollar las mejores virtudes de los maestros. En las escuelas del proyecto “No hay excusas” los buenos maestros logran grandes avances y se convierten en excelentes profesionales.

Es posible concluir, entonces, que el nombramiento de excelentes directores en las escuelas pobres es uno de los medios más eficaces para mejorar las oportunidades de los niños que viene de familias de bajos recursos económicos. La posibilidad de encontrar a los directores adecuados, que deberán encontrar a los maestros adecuados, es tal vez más importante que bajar la cantidad de alumnos de una clase, modernizar las escuelas o aplicar cualquier otra receta de las que normalmente se han usado para mejorar la educación pública.

Para atraer y mantener a los mejores líderes, probablemente sea necesario pagarles los mejores sueldos. Los directores que realizan un buen trabajo, de acuerdo con los criterios utilizados por las escuelas de “No hay excusas”, deben obtener una compensación que sea equivalente a la calidad de su trabajo. Las principales escuelas de las ciudades pueden conseguir fácilmente los dineros necesarios para cubrir el costo de estas remuneraciones a través de la disminución del personal que trabaja en todo lo que se refiera a la administración de las escuelas. En el sector privado, es posible que se logre la ayuda de aquellas personas que acostumbran hacer grandes donaciones de dinero para así recompensar y fomentar un liderazgo excepcional de los maestros que lo merecen.

La mayoría de los directores de las escuelas de escasos recursos no tiene las características que busca el programa “No hay excusas”. Por lo tanto, es necesario cambiarlos.

Los grandes éxitos requieren una gran libertad.

Para alcanzar un alto rendimiento, los directores presentados en este estudio gozaron de una libertad poco usual en la toma de decisiones importantes para sus escuelas. Pudieron contratar y despedir maestros con bastante libertad. Establecieron sus propios presupuestos. En algunos casos, hicieron ellos mismos el plan de estudios. A los directores de las escuelas creadas por convenio (escuelas “*charter*”), se les concedió esta libertad de manera clara en sus convenios. Los directores de las escuelas privadas también tienen un poder de decisión importante, pero limitado a la aprobación de sus superiores, los consejos de administración.

Los directores de las escuelas públicas que aparecen en este trabajo lograron obtener esta libertad: encontraron el medio de liberarse de muchas de las reglas aplicadas al personal de las escuelas, también se liberaron de los estrictos requisitos presupuestarios que no les permitían destinar los fondos con libertad, y también lo hicieron de las obligaciones de tipo curricular que paralizan a la mayoría de los directores de este tipo de escuelas.

Si queremos lograr que las mejores personas estén interesadas en trabajar en escuelas de escasos recursos, tenemos que liberar a los directores de los problemas de administración y darles la libertad de la que gozan los directores del programa “No hay excusas”. Los directores pueden realizar un excelente trabajo si se les da la oportunidad de llevar adelante sus tareas tal como lo crean conveniente, siempre y cuando asuman la responsabilidad directa del rendimiento académico de los niños. No habrá excusas para el fracaso de los estudiantes si los directores cuentan con la libertad, y asumen la responsabilidad, de lograr las metas propuestas en sus escuelas.

Las escuelas normales y los requisitos que deben cumplir los maestros deben revisarse completamente.

La preparación de los maestros es esencial para lograr un alto rendimiento en las escuelas que aparecen en el presente estudio. Pero muchos de los directores de “No hay excusas” señalan que los requisitos que deben cumplir los maestros hoy en día poco tienen que ver con la calidad de la enseñanza y que las escuelas normales son absolutamente incapaces de preparar a los maestros que deberán educar a niños que vienen de familias con pocos recursos económicos.

Los directores nombrados en este trabajo critican duramente la forma de enseñar que la generación anterior usó en la mayoría de las escuelas normales. Rechazan totalmente la enseñanza integral de lengua (“*whole language*”) y matemática (“*whole math*”), así como la educación basada en la transmisión de conocimientos “apropiados para el desarrollo” (“*developmentally appropriate*”) y también rechazan los métodos de enseñanza que no le dan la correcta importancia al aprendizaje de conocimientos específicos por parte de los alumnos. Se enseña ciencias, música e historia; no se dan clases de autoestima. Se cree que el mayor beneficio que todo niño pobre puede tener es el aprender riguroso aprendizaje de la matemática y la capacidad de leer, conocimientos que deben empezar a enseñarse en el jardín infantil.

Los directores que han participado en el programa también acusan a las escuelas normales de no estudiar ni imitar los casos en que se obtuvieron resultados positivos. Las escuelas de “No hay excusas” han hecho un largo y completo estudio de la capacitación de maestros, en los mismos lugares en los cuales se los capacita. Pero ni siquiera las principales publicaciones

sobre educación, ni el resto de los maestros estudiaron la forma de educar usada en las escuelas de escasos recursos y alto rendimiento. Las escuelas comerciales estudian las operaciones comerciales exitosas. Las facultades de Medicina estudian los mejores procedimientos médicos. Es hora de que las escuelas normales realicen un profundo estudio de los directores y los maestros que saben cómo mejorar el rendimiento de los estudiantes, independientemente de la raza o la situación familiar de ellos.

La cantidad de padres que envían a sus hijos a escuelas de alto rendimiento es cada vez mayor.

Este estudio acerca de los directores de escuelas de alto rendimiento no se refiere específicamente a las ventajas de los vales escolares (“*vouchers*”), sobre los descuentos en los pagos de las matrículas ni sobre otras propuestas para captar el interés de los padres y aumentar el nivel de las escuelas. Los propios directores tienen distintas opiniones sobre estos temas.

Sin embargo, la experiencia de los directores del proyecto “No hay excusas” demuestra que las escuelas de alto rendimiento no tendrían nada que temer y mucho por ganar si se aplicaran las reformas que ofrecen a los padres un mayor poder de decisión a la hora de elegir las escuelas a las que enviarán a sus hijos. Ya hay muchos padres que insisten en enviar a sus hijos a las escuelas que participan en el programa “No hay excusas”. En muchos de los casos que se presentan en este estudio, los establecimientos eran escuelas públicas de barrios que estaban a punto de cerrar por la poca cantidad de alumnos inscritos. Cuando se elevó el rendimiento académico en estas escuelas, la cantidad de alumnos aumentó rápidamente. En las escuelas creadas por convenio (escuelas “*charter*”) nombradas en el presente trabajo, se crearon largas listas de espera, tal como ocurrió en las escuelas públicas en las que los estudiantes pueden venir de otros establecimientos de la zona o de otros distritos.

El alto rendimiento es también la clave para lograr que niños de distintas razas y realidades socioeconómicas se integren voluntariamente. Muchos padres blancos decidieron enviar a sus hijos a Portland Elementary, escuela primaria situada en la zona rural de Arkansas, al observar que las notas de los exámenes de los estudiantes negros aumentaron mucho. Los padres de clase media comenzaron a cambiar a sus hijos a Morse Elementary, escuela primaria de Cambridge, Massachussets, ya que las notas de los niños de bajos recursos económicos mejoraban con rapidez.

Para que los padres cuenten con más posibilidades, especialmente en los barrios más pobres, no sólo se necesita un mayor acceso a las escuelas privadas sino también una mayor libertad de las escuelas públicas de barrio para que puedan competir eficazmente por el apoyo de los padres. Las escuelas del proyecto “No hay excusas” actualmente gozan de la libertad necesaria para alcanzar los mejores resultados y han obtenido el apoyo

entusiasta de los padres que quieren que sus hijos mejoren. ¿No es hora de que las autoridades encargadas de la educación pública dé a los padres la oportunidad de que sus hijos obtengan logros importantes?

Adam Meyerson
Ex Vicepresidente, Asuntos Educativos
The Heritage Foundation

Introducción

Las escuelas públicas estadounidenses les fallaron a los pobres por completo. Más de la mitad de los alumnos de bajos recursos que asisten a 4° grado no sabe explicar lo que lee.¹ Cerca del 70 por ciento de los alumnos de bajos recursos que asisten a 8° grado no sabe multiplicar ni dividir los números de dos dígitos.² De acuerdo con estos datos, uno de cada cuatro niños estadounidenses va cada año a la escuela sin esperanzas sobre su futuro. Los más pesimistas creen que la pobreza y sus consecuencias naturales no pueden ser solucionadas, al tratar de educar a los más necesitados de nuestra nación. Se equivocan.

Este libro habla del éxito de veinte escuelas que se negaron a hacer de la pobreza una excusa para el fracaso de sus alumnos. Las escuelas del proyecto “No hay excusas” conocen los desafíos que hay cuando el fin es educar a los pobres: el 75 por ciento de los alumnos, como mínimo, cumple con los requisitos del programa federal de almuerzos escolares gratuitos o de costo reducido. Pero en las escuelas estudiadas en este libro, el promedio general de los resultados de los supera el percentil 65 de los exámenes nacionales. Las calificaciones de once de estas escuelas igualan o

Notes:

1. Patricia L. Donahue, *et al.*, *NAEP 1998 Reading Report Card for the Nation and the States* (Boletín de calificaciones del área de lectura para la Nación y los estados, elaborado por la NAEP en 1998), National Center for Educational Statistics (*Centro de Estadísticas Educativas de Estados Unidos*), marzo de 1999, p. 81. Esta estadística representa el porcentaje de alumnos de bajos recursos económicos que asisten a 4° grado y no alcanzaron el nivel necesario para aprobar el examen de lectura de la Evaluación Nacional de Progreso Educativo (*National Assessment of Educational Progress, NAEP*), que se realizó en 1998. Los niños de bajos recursos son los que cumplen con los requisitos necesarios para participar en el programa federal de almuerzos escolares gratuitos o de costo reducido.
2. “By the Numbers: The Urban Picture—Poverty and Achievement in Urban and Nonurban Districts” (“Las cifras: La situación urbana—Pobreza y logros en distritos urbanos y rurales”), *Education Week*, 8 de enero de 1998, págs. 58 y 59. Esta estadística representa el porcentaje de alumnos de bajos recursos que asisten a 8° grado y no alcanzaron el nivel necesario para aprobar el examen de matemática de la NAEP, que se realizó en 1996.

superan el percentil 80. Las demás escuelas con un número parecido de niños pobres, en cambio, normalmente tienen calificaciones inferiores al percentil 35. El “percentil” va del 1 al 99, siendo 1 el más bajo y 99 el mejor.

Al revés de lo que siempre han pensado las autoridades del sector educativo, que creen que los niños pobres no pueden aprender, este trabajo muestra y aplaude los métodos aplicados eficazmente en las escuelas a las que van niños que vienen de familias con pocos recursos. Fomentar, premiar y copiar este tipo de éxitos es el único camino para que nuestras escuelas le den a todos los niños de una sociedad libre las oportunidades que ellos merecen.

Las escuelas sobre las que trata este libro son distintas entre sí, pero sirven muy bien como ejemplo. Tres de ellas son escuelas creadas por convenio (escuelas “*charter*”). Otras tres son privadas. Una es religiosa. Otra es rural. Y se incluyen también quince escuelas públicas, a las que va un gran porcentaje de los estudiantes de la zona en las que están ubicadas, aunque estas escuelas prácticamente no *funcionan* como escuelas públicas locales. Estas escuelas son solo una muestra, pero en general las historias contadas en esta obra son buenos ejemplos de las experiencias educativas del norte, del sur, del este y del oeste de Estados Unidos—desde el Bronx y Los Angeles hasta la zona rural de Arkansas.

A pesar de todas sus diferencias, estas escuelas tienen iguales características y creencias. Más importante aún, todas tienen directores valientes que imponen las más estrictas exigencias a los estudiantes y maestros. Cada uno de ellos cree que los niños de cualquier raza y nivel de recursos pueden enfrentar altas exigencias académicas.

Algunas personas dicen que estas escuelas son solamente las excepciones que confirma la regla, o “casos atípicos”, como las llaman los científicos sociales. La opinión general dice que estos directores de escuela son héroes—líderes carismáticos— y sus logros, a pesar de ser estimulantes, no pueden tomarse como modelo para mejorar todo del sistema educativo.

Los directores del programa “No hay excusas” son personas comprometidas, con ideas nuevas y con ganas de hacer cosas. Los esfuerzos que hacen son extraordinarios y normalmente hacen muchas más cosas de las que se supone que tienen que hacer. Estos directores y las escuelas que dirigen son realmente excepcionales y no tienen comparación.

Pero nada de lo que hacen estos hombres y mujeres está fuera del alcance de otras escuelas del país. A través del estudio de las características que estas escuelas de escasos recursos y alto rendimiento tienen en común, otras escuelas pueden obtener los mismos resultados, imitar el principio de compromiso, la capacidad de hacer cosas nuevas y el espíritu de trabajo que impulsa este tipo de éxitos y estimular a otras escuelas a que alcancen este nivel de rendimiento.

Siete características que las escuelas de escasos recursos y alto rendimiento tienen en común.

Los directores deben tener libertad.

Los directores eficaces deciden cómo gastar el dinero, a quién contratar y qué enseñar. Si no se permite a los directores hacer el plan de estudios, elegir a los miembros del cuerpo de maestros y usar sus propios métodos de enseñanza, no se ofrecerá la mejor educación.

Sin libertad, un director de escuela no tiene poder. A los directores eficaces se les da la libertad necesaria o la logran por sí mismos. En las escuelas reconocidas por su alto rendimiento académico, por lo general, se confía en los directores de una manera muy importante, pero, para lograr esta libertad, los buenos directores suelen oponerse al sistema o bien deben hacer poco ruido y realizar su trabajo en silencio.

Las escuelas a las que asisten niños de bajos recursos normalmente tienen poco dinero. Sin embargo, los buenos directores pueden mejorar el rendimiento de sus escuelas aun con muy poco presupuesto, a través de las ideas nuevas y de su capacidad para adaptarse a las necesidades, que son las claves del éxito. Si los directores no tienen libertad para utilizar los presupuestos como crean más conveniente, las escuelas que administran se encontrarán en una situación llena de problemas.

Los directores exigen metas concretas para fijar un sistema de trabajo basado en los éxitos de los alumnos.

Una cosa es tener grandes expectativas y otra, muy distinta, buscar permanentemente la excelencia. Las escuelas de alto rendimiento tienen metas concretas y estrictas. Estas metas pueden variar en cada caso: el aprendizaje de cálculo en 12° grado, el dominio de otro idioma en una escuela bilingüe, un sobresaliente resultado general en el área de música, el enseñar a leer a niños de determinada edad, una asistencia perfecta o un rendimiento general superior al nivel mínimo que corresponde normalmente para ese año en particular. Las escuelas eficientes se plantean metas difíciles, a corto plazo, que resultan válidas para todos los niveles y departamentos de ella.

Las grandes esperanzas no significan nada si están diseñadas solamente para ser usadas dentro de la sala de clases. Una vez que el director establece un plan concreto para la escuela, *cada* maestro tiene que hacerse responsable personalmente de cumplirlo.

Las escuelas intermedias (“*middle schools*”) y secundarias (“*high schools*”) excepcionales trabajan en la preparación de los estudiantes para la universidad. A fin de ofrecer “eficacia” como producto final, la meta que se fijan es la universidad.

Los formadores de maestros dan mucha importancia y potencian las mejores cualidades del cuerpo de maestros.

Elevar la calidad de la enseñanza es la única manera de mejorar el rendimiento general de los estudiantes.³ La calidad del maestro es absolutamente fundamental en el rendimiento de un estudiante en la escuela.

Los formadores de maestros son la clave para mejorar la calidad del equipo de maestros. Generalmente se encargan de supervisar las evaluaciones de sus colegas, dirigir la enseñanza en equipo, fijar medidas de evaluación interna y asegurarse de que el principal objetivo de la escuela sea siempre el logro de un alto rendimiento por parte de los alumnos. La clave está en la calidad y no en la antigüedad.

Los directores que hacen bien su trabajo transforman a los establecimientos educativos en escuelas para maestros. Recorren el país en busca de los mejores maestros y trabajan en los planes de estudio para los estudiantes pensando en las cualidades particulares y la capacidad e inteligencia práctica del personal de sus escuelas. Los formadores de maestros ayudan al cuerpo de maestros a llevar a la práctica dicho plan de estudios.

La evaluación exigente y periódica permite mantener un alto rendimiento académico.

Quienes apoyan la actual tendencia reformista en el área de la educación, hablan de análisis y responsabilidad. Los directores de las escuelas de alto rendimiento hablan de evaluación.

Si se tienen grandes expectativas pero no se tiene un método de medición, todo esfuerzo será inútil. La evaluación de los alumnos es el instrumento de diagnóstico más eficaz para alcanzar los objetivos de una escuela. Cuando se toman exámenes regularmente en todos los niveles y todas las áreas, es posible comprobar si en cada una de las salas de clases se aplica y aprende el plan de estudios determinado. Para preparar a los estudiantes para los exámenes nacionales, en muchas escuelas se toman exámenes parecidos tres o cuatro veces al año, como método de diagnóstico.

Los directores eliminan todas las excusas que alguien podría tener para explicar el fracaso al asumir la responsabilidad de que los alumnos obtengan un alto rendimiento académico. Como principal responsable de la correcta aplicación del programa educativo, el director debe

Notes:

3. William L. Sanders and June C. Rivers, *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement* (Efectos acumulativos y residuales de la docencia sobre el futuro rendimiento académico de los estudiantes), University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center (*Centro de Investigación y Evaluación de Valor Agregado en la Educación, Universidad de Tennessee*), 1996, pág. 6.

controlar *personalmente* la evaluación regular de cada estudiante. Los maestros deben saber que, cada vez que evalúan a sus alumnos, ellos también están siendo evaluados.

La obtención de logros por parte de los alumnos es un factor muy importante para mantener la disciplina.

La utilidad del método de ejercitar la autoridad y el control para mantener la disciplina depende de la cantidad de “guardias” que se puedan contratar. Cuando la autodisciplina y el orden son internos, cada persona es parte de la solución.

Cuando una escuela enseña claramente, por medio del ejemplo, que el autocontrol, la confianza en uno mismo y la autoestima son factores esenciales para alcanzar cualquier meta, los mismos logros de dicha escuela empiezan a inspirar confianza a los estudiantes y a permitir el orden y la disciplina entre ellos.

Los directores eficientes esperan que los estudiantes alcancen oportunidades que sean permanentes y que logren recompensas durante toda su vida. Cuando no hay excusa que valga, los directores dejan que las fuertes exigencias que cada logro trae consigo, les muestren el camino. Los niños necesitan razones claras y evidentes para no cometer errores y cumplir sus objetivos. Las exigencias propias de cada logro tienen estas dos características.

Los directores trabajan activamente con los padres para que sus hogares sean también un centro de aprendizaje.

En las escuelas de escasos recursos, la falta de participación de los padres es normalmente la principal excusa ofrecida para justificar el bajo rendimiento académico. Los directores eficaces eliminan la posibilidad de que alguien use esta excusa a través de la extensión de la misión de la escuela al hogar.

Los directores de las escuelas de alto rendimiento *celebran contratos* con los padres para que apoyen los esfuerzos de los hijos por aprender. Para aprovechar los beneficios que pueden obtenerse cuando los padres apoyan y motivan a sus hijos, los directores eficaces enseñan a los padres a realizar distintas tareas: leer libros a sus hijos, controlar la tarea y preguntarles por las actividades que asignan los maestros. Sin embargo, al final, la responsabilidad del cumplimiento de los objetivos fijados no es de los padres, sino de *cada estudiante*.

Las escuelas sobresalientes son, ante todo, motivo de orgullo, una fuente de alegría y un símbolo de estabilidad en una comunidad pobre. Los buenos directores trabajan conjuntamente con los padres para que esto ocurra.

El esfuerzo crea capacidad.

El tiempo invertido en la realización de diferentes tareas es la clave del éxito en las escuelas. La escuela significa trabajo duro, y los buenos directores imponen esta exigencia a los estudiantes. En las escuelas sobresalientes los períodos de trabajo son bastante largos, se aplican programas de actividades fuera del horario de clases y durante los fines de semana, y se dictan clases durante el verano.

Los directores eficaces eliminan la promoción social (*“social promotion”*). Los estudiantes deben cumplir requisitos específicos en sus cursos para mejorar su rendimiento y pasar al siguiente grado. No se promociona a ningún estudiante sin una clara prueba de su capacidad.

Los directores eficientes no aceptan la idea de que la enseñanza es una tarea que se realiza desde las 8 de la mañana hasta las 3 de la tarde y esperan la misma actitud por parte de los maestros.

Métodos de trabajo adecuados

Todas las escuelas de escasos recursos y alto rendimiento tienen siete características en común y, además, idénticos métodos de trabajo. Aunque cada escuela soluciona sus propios problemas a su manera, todas aplican “métodos adecuados y correctos”, que deben ser estudiados.

En primer lugar, las escuelas de escasos recursos y alto rendimiento señalan los cambios que deben realizarse en lo que se refiere a la participación de los padres, la capacitación de los maestros, la evaluación de los estudiantes, la enseñanza de los niños y la aplicación del presupuesto. Si analizamos con mayor precisión estos cinco puntos —e imitamos a aquellos hombres y mujeres que lograron excelentes resultados en las peores condiciones que se pueda imaginar— podemos sacar conclusiones muy importantes sobre la manera de mejorar el rendimiento académico en todas las escuelas de Estados Unidos.

LA RESPONSABILIDAD DE LOS PADRES *Extensión de la misión de la escuela al hogar*

En la actualidad, la falta de participación de los padres es casi siempre la principal excusa ofrecida para explicar el bajo rendimiento académico. Pero los directores de las escuelas de alto rendimiento saben que, cuando los éxitos son la regla general, el apoyo de los padres es parte importante de esos éxitos y logros.

“Las escuelas de bajo rendimiento académico tienen un aspecto en común,” nos dice Wilma Rimes, la directora que sustituyó al legendario Thaddeus Lott en la escuela primaria Wesley Elementary, de Houston. “Permiten que muchos problemas dificulten el trabajo en las salas de clases. Y los padres pueden ser el factor que más problemas crea. Lo que se necesita es que los padres ayuden a los niños a aprender”.

Lo cierto es que una escuela no puede mejorar mediante la simple participación de los padres en el sistema educativo. De hecho, como sugiere Rimes, es posible que éstos impidan el correcto funcionamiento de la escuela. Los directores eficaces quieren, por sobre todas las cosas, que los padres *participen activamente* en la educación de sus hijos.

“Los padres no participan en la educación pública, es decir, en las escuelas de los barrios pobres”, sostiene Ernestine Sanders, presidenta de Cornerstone Schools Association (Asociación de Escuelas Cornerstone), una organización formada por escuelas privadas y cristianas de Detroit. “La escuela tiene que producir un cambio de actitud. Una de las principales características de las escuelas eficaces es el compromiso que asumen los padres en el logro de la excelencia académica”. Las escuelas de Cornerstone cuentan con la ventaja de que los padres hayan decidido, voluntariamente, enviar allí a sus hijos, aunque a veces esto no es suficiente. Para Sanders, es *la escuela* la que debe lograr que los padres participen activamente.

Los directores de las escuelas de alto rendimiento dicen que los padres deben apreciar la importancia de la educación y transmitir a sus hijos los valores necesarios para obtener logros en la sala de clases. Muchos directores eficientes notan que estos valores no están bien definidos o explicados en cada hogar, por lo que *celebran contratos* con los padres para que éstos ayuden a sus hijos a aprender.

Son muchas las escuelas que aparecen en este trabajo que cuentan con un contrato escrito y firmado por los padres, maestros y estudiantes. En la mayoría de estos contratos:

- se describe la misión de la escuela y se determinan los puntos en los que la escuela no negocia;
- se exige que todos los estudiantes obtengan un alto rendimiento académico;
- se explican claramente las metas de la escuela en cuanto a:
 - las responsabilidades de los padres,
 - las exigencias académicas de los alumnos,
 - la buena conducta y la indisciplina;
- se hace un listado de las sanciones que tendrá cualquier incumplimiento y
- se exige la aprobación de quienes firman el documento.

“Definimos nuestras metas y hacemos saber a los padres que, si éstas no se cumplen, sus hijos perderán determinados beneficios”, afirma David Levin, de KIPP Academy (Academia KIPP) del Bronx. “Si, finalmente, dichas metas no se cumplen luego de un determinado plazo, se le pedirá al niño que se vaya de la escuela”. La Academia KIPP del Bronx es una escuela situada en un barrio pobre, que legalmente no puede expulsar a ningún estudiante, pero nadie ha desafiado a Levin aún. Todos los padres saben que hay cinco niños en la lista de espera de KIPP por cada niño que asiste a la escuela.

“El contrato establece nuestras metas”, explica Levin. “Los padres exigen claridad. Y el contrato les garantiza que se aplicará un criterio claro y coherente. Los padres reciben demasiados mensajes poco claros de otras

escuelas. Nuestro contrato asegura que exigimos el mismo nivel a todos nuestros alumnos”.

En las escuelas Cornerstone de Detroit, los padres, maestros y estudiantes firman un documento que la escuela denomina “pacto”. “En el pacto se anotan nuestras responsabilidades”, afirma Sanders. Según su experiencia, este documento no sólo permite que la escuela mantenga su rumbo, sino que, en primer lugar, informa a los padres que *la escuela* pretende que observen muy de cerca el comportamiento del establecimiento. “Finalmente, el pacto es también una guía tanto para los padres como para la escuela”, asegura. “Ayuda a los padres a hacer las preguntas adecuadas y obliga a la escuela a mantener la dirección que le permitirá alcanzar su meta”.

La Academia KIPP, por ejemplo, mantiene una política de no violencia. Dado que existe un contrato, si un niño participa en una pelea dentro del establecimiento, sabe que lo pueden suspender. “Sobre esta base, podemos hablar con el estudiante y con sus padres para definir el procedimiento más conveniente para todos”, afirma Levin. “De esta manera, podemos proteger nuestras normas. Es la garantía fundamental de que podremos mantener nuestras creencias”.⁴

Una vez establecidas las obligaciones y metas en el contrato, las escuelas de alto rendimiento mantienen una comunicación permanente con los padres, de distintas maneras.

“Cada escuela debe asegurarse de que los padres estén al tanto de sus hijos *todas las semanas*”, señala Levin. “Resulta esencial que los padres conozcan el comportamiento de los niños, las actividades escolares, las tareas asignadas y la asistencia”.

En las academias KIPP de Houston y del Bronx, la escuela mantiene informados a los padres por medio del sistema de “cheques” estudiantiles, que, además, es una poderosa motivación para lograr un mejor rendimiento

Notes:

4. KIPP, Cornerstone y muchas otras de las escuelas de alto rendimiento estudiadas en estas páginas poseen políticas y procedimientos que recuerdan los métodos de trabajo que, durante mucho tiempo, han estado relacionados con las escuelas católicas más eficaces. La preparación de una guía clara y la elaboración de un contrato sólido son los mejores medios de garantizar y utilizar la participación adecuada de los padres, según la hermana Helen Strueder, directora de Holy Angels School, que es, en Chicago, la escuela católica más importante, a la que concurre una mayoría de niños negros. En la escuela Holy Angels se cobra \$1 a los estudiantes por llegar tarde a clase y \$15 a *los padres* si la tarea de un niño está incompleta varias veces. “Queremos que los padres ayuden a sus hijos, y ésta es una manera de captar su atención”, afirma la hermana Helen. “El cambio de la sociedad es el problema más serio que debemos enfrentar”, añade. “No se puede producir un efecto en el niño sin afectar primero a sus padres”. Todos los padres de los alumnos de Holy Angels asumen la responsabilidad de asistir a misa cada semana (o una vez al mes si no son católicos), de asistir a las reuniones de padres y maestros todos los meses, de realizar un curso anual de catecismo, de respetar el reglamento de conducta de la escuela y de retirar a sus hijos de la escuela voluntariamente si éstos no cumplen con alguno de los puntos que contiene el contrato.

académico. Cada semana los maestros evalúan a los estudiantes en diez áreas específicas, que van desde el aseo personal hasta la calidad de las tareas asignadas. Según el rendimiento obtenido, los estudiantes pueden recibir una suma de hasta \$2 por área. Luego, los niños vuelven a sus hogares con un cheque semanal de entre \$0 y \$20, que permite a los padres saber inmediatamente cuáles fueron las actividades y el desempeño de sus hijos durante esa semana. Una vez que los padres endosa el cheque a su hijo o hija, que el alumno puede utilizarlo para adquirir libros, útiles, discos compactos y otros artículos en la tienda escolar. Estos artículos se ofrecen a precios mucho más elevados que los reales. Por ejemplo, un disco compacto puede costar alrededor de \$100 al contado. De este modo, los cheques de KIPP mantienen a los padres al tanto del desempeño semanal de sus hijos y dan a cada niño, semana a semana, otra razón para lograr la excelencia. Los padres y niños pueden comunicarse con los maestros de KIPP durante las 24 horas del día para realizar cualquier consulta. Para ello, se asigna un número gratuito a cada maestro, que está conectado directamente con su teléfono celular.

“Queremos asegurarnos de que cada uno de los estudiantes alcance los objetivos establecidos”, dice Michael Feinberg, cofundador y director de la KIPP Academy de Houston. “Los alumnos pueden comprar todo lo que necesiten en la tienda de la escuela mediante el uso de sus cheques. Nadie puede alegar que no está preparado. Y los padres están al tanto de las cosas que sus hijos necesitan perfeccionar”. Feinberg agrega que el sistema de cheques permite, además, que muchos estudiantes actúen como banqueros y contadores, y obtengan, de esta manera, mayores conocimientos en materias como la matemática, la economía, las operaciones comerciales y la honestidad.

En George Washington Elementary, escuela primaria de Chicago, los padres pueden consultar el manual del estudiante, una guía diaria que muestra, materia por materia, el avance de sus hijos de acuerdo con el plan de estudios. Las tareas dadas en cada materia quedan anotadas diariamente en la agenda. Craig Ergang, director de esta escuela, también exige la realización de una reunión semanal de padres y maestros. Cada cinco semanas, la escuela hace un breve boletín de calificaciones. Además, cada diez semanas la escuela organiza una reunión en la que los padres reciben personalmente este boletín. Y, si todas estas oportunidades de obtener información no resultan suficientes, existe una línea directa disponible para aclarar dudas sobre las tareas correspondientes a cada grado, todos los días de la semana.

Los directores eficientes enseñan a los padres a leer libros a sus hijos, a controlar las tareas y a averiguar qué trabajos han sido asignados. Una vez más, el objetivo debe ser la obtención de un alto rendimiento académico.

Muchos de los directores que aparecen en este libro realizan reuniones con los padres antes del principio del año académico. Otros les toman exámenes a fin de año. Gregory Hodge, director de Frederick Douglass Academy (Academia Frederick Douglass), de New York, asegura que un padre sólo debe tomar un examen para reconocer la importancia del control diario de las tareas de su hijo. En Cornerstone, se dan tareas a los estudiantes cuatro días a la semana y éstos deben entregarla al día siguiente con la firma de alguno de los padres.

La responsabilidad directa de los padres durante los primeros años de escolaridad es una de las herramientas más eficaces con las que cuenta el director. Los directores eficientes se reúnen o comunican con los padres de los niños que asisten al jardín de infantes varios meses antes de que empiecen las clases, para informarles lo que sus hijos deberán hacer durante el año. En junio, por ejemplo, Irwin Kurz solía entregar a los padres de los niños del jardín de infantes de la escuela pública 161 (Public School, P.S. 161) de New York una copia del examen que sus hijos deberían rendir en septiembre. Luego analizaba el examen y aconsejaba a los padres acerca de la mejor manera de trabajar con sus hijos durante el verano para prepararlos para su ingreso a la escuela. Con este método, Kurz pudo determinar con bastante precisión el nivel de aprendizaje alcanzado en el hogar. Para aquellos que se esforzaban, Kurz designaba a uno de los maestros del programa "Título I" ("Title I") con el objeto de que éste informara a los padres qué debían hacer para ayudar a sus hijos en relación con las exigencias escolares. En George Washington Elementary, Ergang ofrece una reunión de capacitación para padres de niños de edad preescolar para promover la aplicación de métodos de aprendizaje más efectivos en el hogar.

Si es necesario, muchas de las escuelas de alto rendimiento ofrecen y recomiendan un programa de alfabetización para los padres. Para Vivian Dillihunt, de Rozelle Elementary, escuela primaria de Memphis, la responsabilidad de los padres se resume en dos funciones: ayudar a los estudiantes con los trabajos escolares y ratificar el valor de la educación de un niño. La escuela de Dillihunt dicta talleres para padres con el objeto de aumentar los niveles de educación y mejorar su capacidad para educar a sus hijos en el hogar. Tanto Dillihunt como el resto de los directores eficientes que se nombran en estas páginas aseguran que los padres de los alumnos de las escuelas primarias deberían encargarse de enseñar a comunicarse correctamente a sus hijos y que el cultivo del hábito de la lectura en el hogar resulta beneficioso tanto para los padres como para los hijos.

Sin embargo, la baja participación de los padres no es una excusa para el mal desempeño académico. En último término, no son los padres sino *los estudiantes* quienes deben alcanzar las metas establecidas. "Hacemos saber a nuestros niños que hay muchas oportunidades disponibles aunque los

padres no puedan o no quieran prestar ayuda”, dice Hellen DeBerry, ex-directora de Earhart Elementary, escuela primaria de Chicago. “Hablamos mucho sobre el futuro, sobre los buenos modelos de conducta y sobre las carreras. Si la escuela destaca la importancia de la obtención de éxitos, es posible vencer muchos obstáculos”. Si una escuela fomenta claramente una cultura basada en los logros, los padres sólo deben encargarse de reforzar los claros objetivos de la escuela. Por lo tanto, la participación de los padres sólo actúa como complemento del trabajo y el fuerte liderazgo de la escuela.

“Las escuelas que no tienen un buen resultado nunca obtendrán el apoyo de los padres y tampoco lo merecen”, concluye Levin. “Lo único que se puede hacer para conseguir el apoyo de los padres es educar a sus hijos”.

LOS MAESTROS

Qué buscar, dónde encontrarlos, cómo contratarlos y cómo despedirlos

La incorrecta preparación de los maestros es, actualmente, el factor que más debilita la educación en Estados Unidos. La superación de este obstáculo es sin lugar a duda uno de los logros más importantes de las escuelas de escasos recursos y alto rendimiento.

“Necesitamos un cuerpo de maestros totalmente nuevo”, afirma David Levin, de la KIPP Academy del sur del Bronx. “En la actualidad, los maestros son como la pintura de color verde. Es difícil obtener el azul una vez que se lo mezcla con amarillo. Es cierto que aún quedan algunos maestros excelentes, pero han trabajado junto con una gran mayoría de maestros ineficientes durante mucho tiempo”.

Los maestros de KIPP trabajan en la escuela de 7,30 a 15 hrs. durante la semana, cuatro horas los sábados y dos meses en el verano. Sin embargo, KIPP no tiene dificultades para captar buenos maestros. Como afirmó Mike Wallace en un informe en el programa de televisión de *60 minutos* (“*60 Minutes*”), muchos maestros dejan sus puestos en otras escuelas públicas y se incorporan a las academias KIPP precisamente porque quieren formar parte de una escuela que funcione, independientemente de las exigencias que se deban cumplir. “Pasamos 60, 70 u 80 horas semanales aquí dentro”, dice Josh Zoia, maestro de ciencias en la academia KIPP de New York. “Hacía lo mismo en la escuela en la que trabajaba antes pero no obtenía ningún resultado positivo; me estaba volviendo loco. Aquí paso la misma cantidad de horas y *los resultados están a la vista*”.⁵

Todas las escuelas de alto rendimiento asumen la obligación profesional de mejorar el ejercicio diario de la enseñanza, ya que debe elevarse la calidad del maestro antes que cualquier otra cosa para mejorar los resultados académicos. William Sanders, de University of Tennessee

Notes:

5. *60 Minutes* (“60 minutos”), “KIPP”, 19 de septiembre de 1999.

(Universidad de Tennessee) demostró que la calidad de la enseñanza es el único y más importante factor del rendimiento escolar de un estudiante.⁶

Los directores eficientes están de acuerdo con Levin en cuanto a que, dada la actual lista de candidatos, sólo se puede cubrir una mínima parte de los requisitos de personal capacitado de las escuelas de la nación.⁷ El principal problema de las escuelas de escasos recursos es la contratación de buenos maestros.⁸

“Los maestros que presentan problemas de conducta, un bajo desempeño académico u otras características parecidas están dispuestos a trabajar en condiciones poco agradables, por un mal sueldo, no porque sean ‘apóstoles’, sino porque están desesperados”, afirma Gregory Hodge, de Frederick Douglass Academy (Academia Frederick Douglass), de Harlem. “Esto es absolutamente obvio en todas las escuelas de bajo rendimiento. El Consejo de Educación de New York eligió específicamente las escuelas que se convertirían en verdaderos “basurales” por causas geográficas y económicas”.

Resulta irónico que los buenos maestros, tan solicitados, sean en realidad una rara excepción y que, sin embargo, no exista sistema alguno destinado a llenar esta necesidad o promover la aparición de una mayor cantidad de aspirantes competentes. En los últimos treinta y cinco años, la creciente demanda de maestros se convirtió en la causa de que bajara la calidad de la

Notes:

6. Ver William L. Sanders y June C. Rivers, *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement* (Efectos acumulativos y residuales de la docencia sobre el futuro rendimiento académico de los estudiantes), University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center (*Centro de Investigación y Evaluación de Valor Agregado en la Educación, de la Universidad de Tennessee*), 1996.
7. Una larga investigación hecha hace poco tiempo respalda esta afirmación. Entre los estudiantes secundarios que rindieron el Examen de evaluación escolar (*Scholastic Assessment Test, SAT*) en 1994 y 1995, aquellos que deseaban estudiar Ciencias de la Educación en la universidad obtuvieron, tanto en el área de expresión verbal como en el de matemática, notas más bajas que las de aquellos estudiantes que manifestaban interés por otro tipo de áreas. (Thomas D. Snyder, *et al.*, *Digest of Education Statistics 1997* [Guía de estadísticas educativas de 1997], Ministerio de Educación de EE.UU., pág. 135.) En 1998, el promedio general que obtuvieron en el SAT los estudiantes que pretendían especializarse en Ciencias de la Educación fue de 479 en matemática y de 485 en expresión verbal; es decir, 32 y 20 puntos más bajo, respectivamente, que el del resto de los estudiantes que cursan el último año de la secundaria. (Tyce Palmaffy, “Measuring the Teacher Quality Problem”, [*Análisis del problema de la calidad de la docencia*], en *Better Teachers, Better Schools 1997* [Mejores maestros, mejores escuelas], editado por Marci Kanstroom y Chester E. Finn (h.), Thomas B. Fordham Foundation [*Fundación Thomas B. Fordham*], págs. 21 y 22). De acuerdo con otro estudio, una vez en la universidad, los estudiantes de Ciencias de la Educación tendían a permanecer en el nivel inferior y tenían menos posibilidades de alcanzar el nivel superior que los estudiantes de otras especialidades. (Robin R. Henke, *et al.*, *Out of the Lecture Hall and into the Classroom: 1992-1993 College Graduates and Elementary/Secondary School Teaching* [Fuera de la sala de conferencias y dentro de la sala de clases : los egresados universitarios de 1992 y 1993 y la educación primaria y secundaria], Ministerio de Educación de EE.UU., pág. 58.)

enseñanza y, a su vez, el aumento de los salarios y del reconocimiento social y económico obtenido por otras profesiones contribuyó a que bajara también la oferta de candidatos a maestro verdaderamente calificados.

Muchos de los directores incluidos en este estudio dicen que el fracaso del sistema se debe a las escuelas normales de los Estados Unidos. En primer lugar, el proceso de certificación de los maestros no resulta muy alentador para muchos posibles candidatos y no permite definitivamente la entrada de muchas otras personas que podrían estar interesadas en ser maestros. Pero, principalmente, el contenido real de la capacitación no tiene como objeto mejorar el desempeño de los maestros. “Es necesario cerrar muchas, muchísimas escuelas normales”, sostiene Nancy Ichinaga, de Bennett-Kew Elementary, escuela primaria de Inglewood, California.

“Los maestros que participaron en programas universitarios de preparación de maestros ni siquiera saben enseñar a leer”, afirma Thaddeus Lott, ex-director de Wesley Elementary, escuela primaria de Houston. “Cuando un maestro de primer año se incorpora a Wesley Elementary, la administración del establecimiento educativo debe hacerse cargo de enseñarle todo lo que no sabe y que va a necesitar para educar bien a los alumnos. Se le debe decir qué y cómo enseñar. También tiene que aprender a trabajar en la sala de clases. Descubrí que otros programas de preparación de maestros, como el Programa de certificación alternativa del distrito de escuelas independientes de Houston (Houston Independent School District Alternative Certification Program), producen maestros mucho mejores y más eficientes”, sostiene.

En muchos estados no se exige a las escuelas creadas por convenio (escuelas “*charter*”) que contraten personas que hayan egresado de escuelas normales o que presenten la debida certificación del estado. En estos casos, los adultos instruidos pueden ejercer como maestros sin necesidad de perder tiempo en programas costosos que no tienen en la práctica mucha relación con sus tareas diarias como maestros.

En contra de estas ideas, las autoridades del sector educativo están mucho más preocupadas por los papeles y documentación de acreditación que presenten los maestros que por la eficiencia de ellos. En las discusiones sobre políticas educativas se toma en cuenta que este criterio está basado en los “requisitos de admisión” (¿tienen los maestros el título que

Notes:

8. Richard Ingersoll, de la University of Georgia (*Universidad de Georgia*), estudió la calidad del profesorado en los Estados Unidos desde diferentes perspectivas. Y pudo sacar una importante conclusión: en las escuelas secundarias de escasos recursos, el 43 por ciento de los profesores de matemática no habían realizado ningún estudio, ni secundario ni universitario, en relación con esta asignatura. Este mismo índice estadístico es 20 puntos más bajo en los distritos de mayor poder adquisitivo. (Richard M. Ingersoll, “The Problem of Underqualified Teachers in American Secondary Schools” [*El problema de los maestros no calificados en las escuelas secundarias de Estados Unidos*], *Educational Researcher*, March 1999.)

corresponde?) en vez de basarse en los “resultados” (¿pueden los estudiantes aprobar las materias del año en que van?).

Pero los buenos maestros son pocos. Directores eficientes han llegado a la conclusión de que tienen dos posibilidades: remover cielo y tierra en busca de buenos maestros o contratar a los maestros disponibles y encargarse luego de capacitarlos y entrenarlos.

“No sólo se contrata un maestro, sino un conjunto específico de las aptitudes necesarias para lograr buenos resultados con los alumnos”, dice Gregory Hodge. “Los maestros no buscan trabajo en Frederick Douglass para retirarse de inmediato. Se acercan porque desean ayudar. Así que les pregunto: ¿están dispuestos a dedicar a este trabajo el tiempo necesario, podrán sacrificar otros compromisos, tienen las cualidades necesarias, conocen las actividades extracurriculares que necesitamos? Si lo que se busca es calidad, sólo se debe continuar con el proceso de entrevistas hasta encontrar a la persona que se necesita”.

Hodge dice que la búsqueda de maestros le demanda mucho más tiempo y esfuerzo que a cualquier otro director de su distrito. “Dedicamos siete meses al año a la contratación de maestros”, afirma. “Entrevisto de 100 a 150 maestros antes de tomar una decisión”. Hellen DeBerry concluye que la mayoría de los directores, por distintos motivos, no realizan una búsqueda profunda. Ella buscó en Internet, consultó agencias de empleo, publicó anuncios en las secretarías académicas de todo el país y realizó una cuidadosa selección de los maestros que ofrece el sistema. Cuando DeBerry terminó el proceso de selección más eficaz y revolucionario que se hizo en Chicago, había cambiado a casi todos los maestros de Earhart Elementary.

Los directores de secundaria tienen que buscar un conjunto específico de aptitudes, haciendo hincapié en la experiencia en una determinada área. La cualidad que los directores de escuelas primarias e intermedias (“*middle schools*”) valoran más en un maestro es el deseo: el amor por la enseñanza y por los niños. En las escuelas de alto rendimiento, donde la cultura de la eficacia está bien establecida y programada al igual que el plan de estudios de los alumnos, los nuevos maestros que presentan este tipo de características obtienen siempre un excelente rendimiento en el primer año de enseñanza.

Todos los directores eficientes, sin excepción, se consideran líderes pedagógicos de las escuelas que dirigen. Ésa es, en definitiva, la función del director o rector: actuar como jefe del equipo de maestros, y asumir la responsabilidad de encontrar o capacitar a otros maestros para que apliquen sus mismos métodos. “Si el director no es, ante todo, un buen maestro, nunca podrá identificar a quienes son buenos maestros”, sostiene Hellen DeBerry, “y nunca logrará convertirse en un buen director, si es incapaz de encontrar buenos maestros que trabajen con él”.

Irwin Kurz, ex-director de The Crown School, está de acuerdo con este criterio y afirma que vale la pena dedicar mucho tiempo al proceso de entrevistar maestros. “La eficacia de toda escuela está estrechamente ligada y relacionada a la eficiencia de su personal, por lo que se debe buscar la mejor calidad disponible en todos los casos”, asegura. “En los barrios más pobres, el simple hecho de que los maestros no sean pésimos es motivo suficiente para que muchos directores se sientan satisfechos. Pero se necesitan excelentes maestros para que la escuela funcione. Hay dos alternativas: encontrarlos o capacitarlos y prepararlos por cuenta propia”.

Muchos directores eficientes de todo el país están de acuerdo con el argumento de Kurz. Resulta tan difícil encontrar maestros con las cualidades y virtudes necesarias, que muchas veces es más conveniente buscar personas que tengan la actitud correcta. “Una buena escuela puede convertir buenas personas en buenos maestros”, afirma Mary Kojes, de la P.S. 122. “Si bien es cierto que se necesitan otras cosas —un plan de estudios claramente definido, para empezar—, es posible hacer que las buenas personas se conviertan en buenos maestros”.

Vivian Dillihunt está de acuerdo con Kojes. “No siempre se consiguen los mejores maestros”, sostiene la ex-directora de la escuela Rozelle de Memphis, Tennessee. “Contratamos a las personas que estén disponibles y las convertimos en maestros extraordinarios mediante la capacitación, el trabajo en equipo y la supervisión profesional”.

Como muchos otros directores eficientes, Dillihunt destaca la importancia del trabajo en equipo en el ejercicio de la tarea de enseñar. Por esta razón, muchos directores de alto rendimiento dejan que el equipo de maestros de sus escuelas participe en la realización de entrevistas a los aspirantes a formar parte de esas escuelas. Este proceso permite, fundamentalmente, identificar a las personas que forman parte del proceso de trabajo y promueve el trabajo conjunto de los miembros del cuerpo de maestros.

Los maestros que trabajan en equipo también intentan identificar y desplazar a aquellos que no tienen la capacidad de elegir correctamente y que tampoco tienen el compromiso necesario. “Los malos maestros no permanecen mucho tiempo en Rozelle”, asegura Dillihunt. “La presión de un grupo hace que quienes no desean alcanzar los objetivos establecidos se vayan voluntariamente de la escuela”. Cuando el tipo de trabajo de una escuela permite identificar quién es capaz y quien no, los directores sobresalientes dicen tener menos problemas para descartar a los maestros de bajo rendimiento, que sólo tratan de retener su cargo.

La cooperación y el trabajo en equipo pueden crear un mayor sentido de equipo en el ámbito laboral y arrancar de raíz las malas hierbas, pero este esfuerzo conjunto no se lleva a cabo con el único objeto de lograr una experiencia agradable. El trabajo en equipo, basado en la labor de los

formadores de maestros, es esencial para el continuo desarrollo profesional del mismo equipo de maestros.

En la P.S. 161, Irwin Kurz creó un sistema de supervisión con el único fin de lograr la comunicación de las mejores experiencias dentro de la escuela y elevar el nivel general de la enseñanza en las salas de clases. Mediante este sistema, los maestros vigilan el desempeño de cada miembro del cuerpo de maestros en las salas de clases tres veces al año, como mínimo. Kurz no leyó los informes de la supervisión, porque se trata de documentos que no son de carácter público ya que son básicamente, para uso exclusivo de los maestros. En Frederick Douglass, los nuevos maestros deben observar cada semestre las clases de *todos los maestros* del establecimiento, independientemente de la materia que estén enseñando. Tal como ocurre en el sistema de supervisión de la P.S. 161, cada maestro de las academias KIPP recibe, dos veces al año, un informe escrito de las observaciones de sus colegas. Además, un agente permanente de desarrollo profesional visita a cada maestro todas las semanas.

La utilización de esta forma de trabajo se está convirtiendo en una tendencia que muchos están imitando: un número cada vez mayor de escuelas de alto rendimiento contrata a estos agentes de desarrollo profesional por tiempo completo. Aunque en muchos distritos éstos sólo se encargan de aplicar un número inmenso de programas y proyectos que no sirven para nada bueno, muchas escuelas de alto rendimiento cuentan con un único agente de desarrollo profesional para garantizar la calidad de la capacitación y que garantiza también que sea un mismo criterio de evaluación el que use siempre en todos los casos. En estas escuelas no resulta sorprendente que los especialistas en lectura desempeñen el papel de agentes permanentes de desarrollo profesional, encargados del cumplimiento de los objetivos académicos a largo plazo.

En otras escuelas es el director quien desempeña este trabajo. Por ejemplo, en Marcus Garvey y Marva Collins, dos de las primeras escuelas privadas que aplicaron exitosamente proyectos de educación de niños de escasos recursos, los fundadores de ambas escuelas todavía participan en los programas de capacitación. “Los problemas en la tarea de educar son tan frecuentes como lo son los problemas que muchos alumnos tienen para aprender lo que se les trata de enseñar”, dice Marva Collins. Hasta el día de hoy, en ambas escuelas la función principal del director es la de dar y controlar la capacitación y preparación permanente de los maestros.

En las escuelas de alto rendimiento, el método más utilizado para dar a conocer los ideales y objetivos principales es la contratación y el despido de personal”. En la última entrevista que realicé a un candidato, fijé las condiciones de la escuela”, explica Hodge. “Un maestro puede ser despedido de su cargo con la misma rapidez con la que fue contratado. Si no obtiene los resultados esperados, debe considerarse a sí mismo

despedido”. Hodge agrega que, a este primer nivel, algunos de los entrevistados se muestran confundidos y quieren saber de qué manera se los evaluará. “¿Cómo evaluaría usted a sus estudiantes? A través de los resultados de los exámenes”, responde Hodge. “Así es cómo se lo evaluará: según como sean las calificaciones *de sus estudiantes*”.

“El secreto de mi éxito está en la capacidad de descartar a quienes intentan pasarse de listos”, comenta Hodge. “Se puede perder tanto tiempo tratando de liberarse de un mal maestro, que lo más conveniente es no contratarlos nunca”. Hodge señala que, si un maestro no logra el rendimiento adecuado, el director tiene el deber de elevar la calidad del trabajo de dicho maestro. Pero, a veces, para proteger a los niños, es necesario que el maestro simplemente abandone la escuela.

En cualquier lugar del país resulta muy difícil y muy caro librarse de un mal maestro. En primer lugar, el director debe encargarse de todos los despidos al superintendente, quien, a su vez, debe transmitir el pedido al organismo encargado, que en este caso es el consejo educativo local. Para que una orden de despido de un maestro sea llevada a la práctica y concretada, se debe respetar fielmente el plan de evaluación de cada distrito, que generalmente cuenta con la aprobación del estado. En general, entre el maestro que no sirve y el funcionario que debe tomar la decisión final, una orden de despido debe pasar por cuatro o cinco etapas antes de que se lleve a la práctica.

No resulta sorprendente que muchos directores eficientes digan que la causa de gran parte de sus logros se debe a su capacidad de eliminar a los maestros que simplemente no sirven. La mayoría dice que los directores que no son capaces de resolver de buena manera ciertas cuestiones de los acuerdos de los sindicatos de maestros o de mantener registros detallados del personal que trabaja en las escuelas, no tienen otra alternativa que soportar a los maestros que saben que están perjudicando a la escuela.

James Coady, director de Morse Elementary, escuela primaria de Cambridge, Massachusetts, recomienda que se contrate a todos los maestros en calidad de “reemplazantes por un plazo prolongado” durante el primer año. En el caso de que un maestro no cumpla con las exigencias de la escuela, su contrato puede anularse sin que ningún otro maestro o ningún gremio tenga nada que decir. Sin embargo, Coady reconoce que un personal fiel a la escuela y a su director puede separar la paja del trigo. “Los maestros trabajarán en conjunto para hacer que los malos maestros se vayan”, asegura.

Craig Ergang, director de George Washington Elementary, escuela primaria de Chicago, señala que los maestros necesitan estar protegidos de los directores a los que les gusta mucho el poder, que podrían provocar serios problemas en la escuela si los maestros no estuvieran protegidos por la ley o las reglas del establecimiento. Pero en su propia escuela, lo

importante es el rendimiento. ¿Qué medidas toma cuando alguien no responde a los incentivos que allí se usan?

“Si se trata del maestro de 8° grado, lo mando al jardín de infantes. Allí encontrará nuevas oportunidades”, responde.

EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS “Diagnóstico” no significa “discriminación”

Durante muchos años, los exámenes de rendimiento escolar se han usado para medir el desempeño de los alumnos en las escuelas. Pero muchas veces se ha puesto en duda tanto la objetividad de estos exámenes como su utilidad para establecer cuales alumnos van bien y cuales no. Si los estudiantes de una determinada raza, clase social o sexo obtienen mejores resultados que el resto de los evaluados, se considera que los exámenes no están midiendo bien a los alumnos, y se concluye que las evaluaciones discriminan a los alumnos de esa escuela. Y existen opiniones contrarias aún más firmes a los exámenes iguales para todos, según los cuales los resultados son *inevitables* —los niños que viene de familias más ricas obtienen mejores resultados que los que vienen de familias pobres, por ejemplo—; por lo tanto, la aplicación oficial de estos exámenes resulta verdaderamente peligrosa y el sólo hecho de aceptarlos como requisito para pasar de grado es una clara forma de lograr aún más distancias y odiosidades entre las personas que tienen diferencias socio-económicas. Otros maestros se oponen a lo que irónicamente llaman “preparación para el examen” y aseguran que los exámenes iguales para todos no permiten evaluar nada, sino que son falsos medidores del rendimiento y no estimulan el desarrollo de la inteligencia de los alumnos.

Casi todos los directores de escuelas de alto rendimiento que aparecen en este estudio están totalmente en contra de este punto de vista.

Las personas que defienden la aplicación de exámenes iguales para todos, manifiesta que valoran las notas obtenidas en estos exámenes porque le permiten medir el comportamiento anual de su escuela y comparar el programa que allí se aplica con un criterio que es válido y aplicable a nivel nacional.

Pero los exámenes nacionales continúan provocando, en todo el país, una fuerte oposición, ya que los resultados de los exámenes de algunos grupos siguen mostrando graves problemas en relación al aprendizaje.

En las escuelas de alto rendimiento, no existen malas impresiones contra la toma de exámenes e, independientemente de las características de sus estudiantes. “Aplicamos los exámenes nacionales porque queremos que nuestra experiencia se conozca en los cincuenta estados que conforman el país”, expresa Ernest Smith, director de Portland Elementary. “Deseo que nuestros niños sepan que pueden competir tanto en Alaska como en Arkansas”.

Smith es director de una pequeña escuela primaria de la zona rural del delta del Mississippi, en Arkansas, que hace cinco años daba una educación bastante mala a todo niño que traspasaba sus puertas. “La mayoría de los niños tenían un nivel de lectura dos o tres veces más bajo que el correspondiente a su grado, pero la escuela no tenía idea de lo mal que funcionaba”, dice sinceramente Smith. “Ahora, todos los maestros están al tanto del nivel de cada uno de sus estudiantes con respecto al nivel del resto de los estudiantes del país. De más está decir que la diferencia es tremenda”. Los nueve estudiantes que este año cursan 6º grado, y que han asistido a Portland durante los cinco años en que Smith ha estado a cargo de la dirección, obtuvieron calificaciones correspondientes al percentil 72 en el área de lectura y 84 en matemática, lo que es muy bueno a nivel nacional.

“Es un tremendo error creer que los exámenes están preparados para los niños blancos de clase media”, agrega Smith. “Aquí no ocurre eso”. Aproximadamente ocho de cada diez alumnos de Portland provienen de familias pobres. Los estudiantes negros representan el treinta y cinco por ciento del total de los alumnos.

De acuerdo con muchos directores de escuelas alto rendimiento, la tendencia actual hacia la eliminación completa de los exámenes, de acuerdo a las ideas en torno a la discriminación positiva, está completamente errada. Aunque el logro de resultados favorables en un examen nacional no basta para demostrar el valor de una escuela, estos exámenes son una herramienta de medición muy importante para aumentar el rendimiento de cualquier escuela. Además, los exámenes generales iguales para todos no deben ser más que *un elemento más* del sistema de evaluación y medición permanente que cada escuela debería usar.

“La cantidad de exámenes que se toman está muy ligada al rendimiento de los estudiantes”, expresa David Levin, de la KIPP Academy del Bronx. “Independientemente del método de enseñanza que se use, es necesario que se realice una evaluación todo el tiempo en la escuela, que demuestre un perfecto dominio de los alumnos de lo que se enseña”.

Los directores de las escuelas de alto rendimiento de todo el país comparten la teoría de Levin. “Creemos que los exámenes son importantes, porque necesitamos pruebas que midan el avance de los niños”, afirma Nancy Ichinaga, ex-directora de Bennett-Kew Elementary, escuela primaria de Inglewood, California. “Ningún examen es perfecto. Correcto. Ningún examen muestra todas las características de un niño. Correcto. Pero sólo quiero educar a los niños, y los exámenes forman parte fundamental de ese proceso”.

Ichinaga parece estar un tanto alterada. Y, de hecho, lo está. Durante más de veinticinco años ha tenido que ir en contra de casi todas las nuevas corrientes de educación primaria para poder garantizar que sus estudiantes

alcancen el rendimiento esperado. Y hoy cree que la actual oposición a la toma de exámenes es completamente “irracional”. “Toda profesión usa instrumentos objetivos para determinar la eficacia de los conocimientos sobre ella. A los educadores no les gustan los resultados de los exámenes que toman y por eso critican este instrumento. Pero sólo un obrero pobre se pelea con sus herramientas”.

Y la persona que señala esto es una mujer que alguna vez tuvo razones suficientes para oponerse a los resultados académicos. Cuando Nancy Ichinaga comenzó a trabajar en lo que en ese momento era Bennett Elementary, en 1974, las calificaciones que el total de los alumnos de la escuela lograba en el examen estatal de lectura correspondían al percentil 3, lo que es muy malo. “Les dije a mis maestros que existían dos alternativas: o todos los estudiantes eran retrasados mentales o ellos no sabían educar”, cuenta. “Pero, a partir de ese momento, aprendimos a asumir la responsabilidad del aprendizaje de nuestros estudiantes”. Hace ya más de veinte años que la escuela de Ichinaga cuenta con uno de los mejores rendimientos de todo el condado de Los Angeles. Las evaluaciones muy seguidas, asegura Ichinaga, es esencial para que la escuela mantenga un alto nivel de rendimiento. “Si no se toman exámenes, no se sabe qué se debe enseñar. Así de simple”, asegura.

Ernest Smith, al igual que Ichinaga, basa el desarrollo de su escuela en una rutina de evaluación permanente. “Consideramos que, si el estudiante no aprendió, el maestro seguramente no enseñó”, afirma con total seguridad Smith. “Todo niño, cuando se lo ubica en el nivel de aprendizaje correcto, es capaz de aprender. Si un niño no alcanza los objetivos establecidos por la escuela, el maestro y la administración deben asumir la responsabilidad de este fracaso y empezar nuevamente el proceso educativo”. En otras palabras, el mismo programa educativo debe ir acompañada de varias evaluaciones que vayan mostrando todo el tiempo los avances de cada estudiante. En Portland Elementary, se toma un examen de rendimiento escolar cada diez clases; es decir, que cada siete u ocho días los estudiantes tienen que tomar exámenes individuales de lectura, lengua, matemática y ortografía.

La primera importancia que en esta escuela tiene el aprendizaje de cuestiones básicas es otra de las características comunes de las escuelas de escasos recursos y alto rendimiento académico. Dondequiera que se facilite y fomente el aprendizaje de cuestiones básicas y fundamentales, la aplicación exigente de una rutina de exámenes es siempre parte importante del proceso educativo.

Thaddeus Lott, ex-director de Wesley Elementary, escuela primaria de Houston, asegura que también es posible mejorar la disciplina en la escuela mediante el riguroso control de los resultados de los exámenes. “Los niños revoltosos y desobedientes están aburridos o frustrados”, afirma. “La forma

más simple de mantener el orden en la escuela es adaptar la enseñanza al nivel y al ritmo de aprendizaje de cada alumno. Pero no se puede lograr esto si no se aplica un criterio que se base en resultados concretos. Se deben tener grandes metas y realizar muchos exámenes para lograr lo que se quiere”.

Curiosamente, esta observación también se aplica a algunos niños que por error han sido enviados a las clases de educación especial. “Muchos niños no presentan problemas de *aprendizaje* sino de *conducta*”, dice Lott. “Lamentablemente, sus problemas de conducta jamás se resuelven y estos niños nunca aprenden a leer ni alcanzan los objetivos que se les habían fijado. Este error puede evitarse con la realización de un estudio sobre las características y necesidades del alumno, que sea correcto. Lo mismo pasa con algunos de los niños que no aprenden al mismo ritmo que sus compañeros y que son vistos como “niños con necesidades especiales” (“*Special Education*”). Pero una escuela eficiente, capaz de realizar un estudio más correcto sobre el alumno, logrará ver más claramente el nivel de aprendizaje que le corresponde a cada alumno y tendría mejores resultados”.

La realización de exámenes tiene sus limitaciones. En primer lugar, los exámenes son útiles en relación con fines concretos, que no deben ser confundidos con fines más amplios. Pero los directores de las escuelas de alto rendimiento dicen que no se puede dirigir eficazmente una escuela si se le tiene miedo a los resultados de los exámenes. En resumen, la oposición a tomar exámenes muestra un temor al bajo rendimiento. “Es una excusa más”, dice Al Jessie, director de Cascade Elementary, escuela primaria de Atlanta. “Aseguran que, como los niños fracasarán en esos exámenes, no es necesario tomarles aquellos exámenes. Y, de hecho, *son ellos* quienes han fracasado”.

DESTREZAS O CONOCIMIENTOS BÁSICOS ***Por qué los niños de escasos recursos son*** ***las principales víctimas de la educación progresista***

En los Estados Unidos, aparentemente, los niños que permanecen en el sistema de la educación pública durante un período más largo tienen un peor rendimiento. En el ambiente educativo se sabe que, de los países industrializados y más ricos, los niños estadounidenses de 12º grado han obtenido los peores resultados en matemática y ciencia.⁹ Estamos permitiendo que muchos niños, independientemente de su raza, clase social o antecedentes familiares, fracasen en la escuela y mantengan un bajo rendimiento.

Notes:

9. Ver <http://www.heritage.org/issues/chap9.html>.

Según muchos directores eficientes, este fracaso se debe, principalmente, al uso de malas técnicas educativas, que nada tienen que ver con el modo en que aprenden los niños. “Todos fracasamos al aplicar los métodos que nuestros colegas nos enseñaron”, dice Nancy Ichinaga, “porque los niños no se comportaron de la manera en que supuestamente lo harían”.

En general, Ichinaga considera que la psicología infantil ha cambiado el aprendizaje de los conocimientos básicos y que las técnicas médicas han ocupado el lugar de los buenos resultados. “¡Todos son seguidores de Freud!”, exclama, hablando acerca de los famosos estudiosos de la educación. “Pero un maestro debe ser un científico. Es un profesional que construye de adentro hacia fuera. No hay nada que improvisemos en nuestro método. Sabemos lo que buscamos y evaluamos los resultados sobre la marcha. Por esto confiamos en la toma de exámenes. Queremos pruebas”.

“Los educadores centran toda su atención en los estudios de conocimiento, pero no conocen el proceso de aprendizaje de los alumnos”, expresa Ichinaga. “Conocen todas las grandes teorías *de las corrientes psicológicas*, que no dan resultado. Los seres humanos no aprenden de esa manera. Aprenden paso a paso”.

Los directores de las escuelas de alto rendimiento saben que los niños deben aprender los conocimientos básicos en un orden lógico, desde los principios más elementales hasta los niveles más complejos. Dicen que el rechazo a la enseñanza de los conocimientos básicos ha producido muchos de los fracasos que hoy se ven en las salas de clases. Los maestros no aprenden a educar, sino que se les enseña que los niños aprenden de una manera específica. Pero gran parte de este pensamiento psicológico — cuando está relativamente bien hecho— tiene poca utilidad en el terreno de la enseñanza.

“Todos los educadores están preocupados del proceso de adaptación del niño en la sociedad”, afirma Ichinaga. “Se dice que en la sala de clases debe formarse una familia. Pero nunca se habla de los conocimientos básicos que deben dominarse o del orden apropiado que hay que respetar para enseñarlos mejor”.

E. D. Hirsch (h.), autor de *The Schools We Need and Why We Don't Have Them* (“Qué escuelas necesitamos y por qué no las tenemos”) y fundador de Core Knowledge Foundation (“Fundación de Conocimientos Básicos”), ha criticado esta postura de manera muy clara. Las antiguas ideas románticas del proceso de aprendizaje de los niños alejaron a la enseñanza de su sólida base (los conocimientos básicos), que es en realidad esencial para el aprendizaje que viene después. Pero Ichinaga y muchos otros directores eficientes sostienen que existe una cuestión que puede producir incluso más daño en esta forma de ver la enseñanza.

Mientras las autoridades del sector educativo rechazan algunas formas de enseñanza relacionadas con los conocimientos básicos y prefieren otras técnicas que en teoría pueden según ellos ser mejores, lo que en realidad hacen es esconderse detrás de la excusa de los actuales fracasos. Cuando se cuestionan las metas educativas concretas para defender cuestiones menos concretas y más vagas, los niños no aprenden lo que necesitan saber y los maestros no se hacen responsables de la satisfacción de las necesidades que tienen sus alumnos.

“Nunca se debe dejar de lado lo básico para darle más importancia a cualquier otra cosa que sea novedosa”, aclara Mary Kojes, directora de la P.S. 122. “Sí, quiero que nuestros alumnos sean capaces de pensar y criticar aquello que no les parece bien y que creen que se puede hacer mejor, pero no pueden hacerlo sin los elementos necesarios”.

En palabras de E.D. Hirsch (h.), “No existen casos reales de adultos que tengan los conocimientos normales de su edad y hablen con un vocabulario propio de un alumno de 4º grado”.¹⁰

En este trabajo sólo se nombran tres programas de escuelas secundarias, y todos dependen de la enseñanza que se entrega en las escuelas intermedias (“*middle schools*”). Los directores eficientes aseguran que hay pocas escuelas secundarias excelentes a las que vayan estudiantes pobres, principalmente porque los conocimientos básicos no son aprendidos en los primeros años de escuela. En otras palabras, las escuelas secundarias deben hacerse responsables de esta situación, porque en los primeros años de escuela no se enseñan los conocimientos necesarios. Pero en las escuelas de alto rendimiento, los conocimientos básicos son el punto de partida para el estudio de materias más difíciles.

La lectura es el conocimiento básico más importante. Todas las escuelas primarias de alto rendimiento que aparecen en este trabajo hacen de la lectura en el jardín infantil su principal objetivo —independientemente de los antecedentes familiares o la segunda lengua que hablen. “Tengo la total seguridad, y las investigaciones pueden demostrarlo, de que aprender a leer en el jardín infantil, a través de una buena forma que se repita una y otra vez, permite que cualquier niño ingrese a 1º grado en las mismas condiciones que sus compañeros, independientemente de la posición socioeconómica en la que se encuentre”, sostiene Thaddeus Lott. Y E.D. Hirsch (h.) amplía este argumento: “Cualquier niño capaz de leer en 1º o 2º grado tendrá mejores resultados que cualquier reforma o esfuerzo solitario para mejorar la calidad y la participación de los niños en la educación estadounidense”.¹¹

Notes:

10. E.D. Hirsch (h.), *The Schools We Need and Why We Don't Have Them* (“Qué escuelas necesitamos y por qué no las tenemos”). New York: Doubleday, 1996, pág. 145.

11. *Ibidem*, pág. 148.

Muchos teóricos de la educación que creen en la importancia del método de enseñanza a través del conocimiento no estarían de acuerdo con esta postura. El modelo en el que creen está “centrado en el niño” y su principal objetivo es el desarrollo de las capacidades que los ayudan a hablar y comunicarse de la mejor manera con un proceso individual guiado por el propio niño.¹² Para ellos, los niños de escasos recursos tienen, generalmente, malos resultados, porque sus conocimientos básicos no son suficientes. Dicen que los niños en situación de pobreza ingresan a la escuela con menos experiencias lingüísticas y menor capacidad de comunicarse bien, por lo que no puede pedirse que cumplan con el mismo nivel de exigencia o que trabajen al mismo ritmo que sus compañeros. Lott afirma que “Los niños deben ser capaces de leer luego de un año de enseñanza”.

Estos mismos estudiosos también insistieron en un modelo de aprendizaje de tipo emocional, en el que la autoestima se considera muy importante para aprender los conocimientos básicos. Se supone que el niño sabe qué es mejor para su desarrollo personal y que no logrará un buen rendimiento si no se siente cómodo con el modo en que está aprendiendo. Según esta postura, un niño alcanza un buen rendimiento escolar de la “mejor manera para el desarrollo” (*developmentally appropriate*). Este modelo elimina cualquier tipo de responsabilidad. No es necesario que el maestro enseñe y es natural que algunos niños no aprendan.

La enseñanza completa de la lengua (*whole language*) es el primer gran error de esta teoría.

“Las escuelas normales hablan de lo que es “correcto para el desarrollo” (*developmentally appropriate*), pero la lectura no es parte del desarrollo ni un don con el que se nace. A leer se aprende”, afirma Nancy Ichinaga. Según Ichinaga, como consecuencia de esta falsa teoría educativa, los niños quedan atrasados. Y si los niños se atrasan durante los primeros años de escuela, sin duda se atrasarán aún más durante los siguientes años, ya que la lectura es una actividad que depende del aprendizaje anterior de ciertas cosas. “Los adultos con problemas para leer tienen los mismos problemas que los niños que no pueden leer correctamente”, añade. “Estos problemas no tienen que ver con una etapa que ya se dejó atrás, tienen que ver con el presente”.

Los niños de escasos recursos son normalmente las principales víctimas de estas modas inútiles. Se los lleva de un programa a otro a través de repeticiones de programas que se contradicen entre ellos. A los niños en situación de pobreza no se les enseña: se experimenta con ellos.

Notes:

12. Gary L. Adams and Siegfried Engelmann, *Research on Direct Instruction: 25 Years Beyond DISTAR* (“Investigación sobre la Instrucción directa: 25 años después de DISTAR”), Seattle: Educational Achievement Systems (*Sistemas de rendimiento educativo*), 1996, pág. 69.

Según Irwin Kurz, ex director de la P.S. 161, “El problema es que siempre se trata de educar a *estos niños* de otra manera porque se encuentran en situación de pobreza. ¡Simplemente hay que enseñarles! Se dice que lo que se intenta es ver las necesidades de los niños, pero lo único que se hace es llevarlos al fracaso”.

La lección más profunda que enseñan las escuelas de alto rendimiento es que los niños necesitan conocimientos específicos para mejorar en la escuela. Deben aprender a escuchar con atención, a hablar de manera convincente, a entender lo que leen y a leer de manera correcta. No todos los niños aprenden todos estos conocimientos en la escuela, sino que también pueden aprenderlos en otros lugares. De esta manera, los niños que vienen de familias con mayores ingresos normalmente son más capaces de resistir las consecuencias de una mala educación, ya que su vida familiar les brinda oportunidades de aprendizaje de las que generalmente carecen los niños más pobres. No obstante, si se da mayor ayuda a los niños para que aprendan los conocimientos más importantes, se puede lograr que todos los niños tengan lo que necesitan para alcanzar un excelente rendimiento, independientemente del tipo de familia de la que vengan.

EL DINERO Y EL SENTIDO COMÚN ***Cuánto gastan los directores y por qué***

Aparentemente, lo que las escuelas de bajo rendimiento necesitan, en primer lugar, es dinero. Pero independientemente de la falta de recursos, ninguna escuela de alto rendimiento presenta esta excusa. De hecho, las escuelas del programa “No hay excusas” pueden ayudarnos a entender cómo debe manejarse un presupuesto pequeño de manera eficaz.

“Desde el primer día, dirigimos la academia KIPP como una empresa”, afirma Michael Feinberg, y agrega que muchas escuelas creadas por convenio (escuelas “*charter*”) están atravesando momentos difíciles porque no lograron manejar bien sus dineros desde un principio. Según Feinberg, la correcta administración de dineros es particularmente importante para este tipo de escuelas, ya que, de acuerdo con las leyes vigentes, no están autorizadas a hacer gastos de dinero y el margen de error que sus presupuestos tienen es muy pequeño.

KIPP trabaja con un buen manejo de dineros pero sus recursos igual son pocos, ya que no le permite gastar más de \$5650 anuales por niño. De esta suma, la escuela tiene que juntar \$850 por niño en donaciones privadas cada año para cubrir los gastos de capital y el costo de sus numerosos otros programas. Estos números pueden compararse con el gasto promedio por alumno de Houston (\$5672) y de las escuelas de todos los estados (\$5482).¹³ Es importante señalar que, si bien KIPP no gasta menos ni cuenta con mayores recursos que la mayoría de las escuelas de Texas, produce resultados completamente diferentes. La Academia KIPP de New

York también depende en gran medida de la ayuda monetaria privada y tampoco cuenta con más fondos que las escuelas vecinas, y, aún así, sus numerosos éxitos avergüenzan a las demás escuelas.

Las operaciones comerciales de las escuelas del proyecto “No hay excusas” son bastante variadas: algunas contratan servicios no educativos. Otras desarrollan políticas creativas de préstamo de dineros y alquiler con las escuelas de la zona u otras instituciones locales, como en el caso de Cornerstone. Y algunas realizan asociaciones con instituciones públicas y privadas, lo que puede verse principalmente en muchas escuelas creadas por convenio (escuelas “*charter*”). Pero existe una característica que todos los directores de alto rendimiento comparten: administran el dinero con el único objeto de *mejorar el rendimiento estudiantil*. En todas las escuelas de alto rendimiento, ya sean públicas, privadas o religiosas, lo más importante es el rendimiento académico.

Generalmente, los directores eficaces destinan el dinero al pago de los planes de estudios y los salarios de los maestros. Resulta divertido que en el sistema de educación público éstas sean las dos áreas en las que existe menor posibilidad de hacer movimientos con los dineros, para darle más importancia a uno u otro proyecto. Por lo general, la escuela recibe directamente los materiales para los planes de estudios fijados por el estado y éstos se descuentan rápidamente del presupuesto escolar. De igual manera, los sueldos de los maestros se establecen mediante las negociaciones hechas con el grupo de maestros o con el sindicato, por lo que están fuera del control de la administración escolar. Por ejemplo, James Coady, director de Morse School, sólo controla alrededor de \$29.000 de los \$3.000.000 que componen el presupuesto escolar. Pero los directores de las escuelas de alto rendimiento logran elevar el nivel de los contenidos y de la enseñanza en sus escuelas a través de la administración de los dineros que se les han entregado.

Los gastos hechos en los planes de estudios generalmente son de dos tipos: apoyo escolar y materiales pedagógicos adicionales. Existen varias clases de apoyo. Muchas escuelas de alto rendimiento, como Cornerstone y KIPP, por ejemplo, alargan el período de clases. Pero la mayoría de las escuelas mejoran la enseñanza a través de la contratación de especialistas en matemática, ciencias, lengua e historia, que amplían el plan de estudios, agregan nuevas materias, enriquecen los contenidos de los cursos y mejoran su nivel. En las escuelas primarias e intermedias (“*middle schools*”) los especialistas en lectura son el mayor gasto e inversión.

“Siempre ubiqué a la lectura en el nivel superior de la escala de las cosas más importantes, aunque fuesen más caras de Wesley”, comenta Thaddeus

Notes:

13. Información entregada por Houston Independent School District (*Distrito de escuelas independientes de Houston*). Ver <http://www.houstonisd.org>.

Lott. Durante muchos años, Hellen DeBerry pagó salario a todos los adultos de Earhart para que enseñaran lectura. El maestro de educación física, el maestro de música, el bibliotecario y todo miembro del personal de apoyo aprendió a enseñar a leer bajo la experta dirección de DeBerry y con la ayuda de algunos seminarios de desarrollo profesional dictados en otras escuelas. “No es necesario gastar más dinero”, señala DeBerry. “Lo que se debe hacer es definir bien las prioridades. En un determinado momento del día pedíamos a todos que dejaran lo que estuvieran haciendo y se dedicaran a enseñar lectura. Solo teníamos que pagarles por el tiempo dedicado”.

Resulta sorprendente que las escuelas de escasos recursos y alto rendimiento hayan pensado que la matemática y las ciencias podrían enseñarse bien con muy poca inversión de dineros. En Washington Elementary, escuela primaria de Chicago, Craig Ergang une a 7^o y 8^o grado en un programa de ciencias biológicas y física, en el cual se dicta una de las dos materias cada año. La escuela Earhart, que también está situada en Chicago, cuenta con un laboratorio móvil que se traslada de un grado a otro y se guarda en un armario. En las escuelas primarias, la contratación de un único especialista en matemática, que ayude a los maestros en cada uno de los cursos, puede servir para que un buen programa de matemática llegue a ser excelente. Alyson Barillari, directora de Fourteenth Avenue, de Newark, explica: “Por el sueldo de un solo maestro, puedo mejorar la educación de todos los que están en la escuela”. De hecho, Barillari aumentó esta forma de educar para cubrir el desarrollo profesional en todas las materias de enseñanza. “Nadie necesita abandonar la escuela para capacitarse y entrenarse”, dice.

La discusión sobre capacitación externa nos recuerda sin lugar a dudas el tema de la disminución del tamaño de los cursos, pero los directores tienen opiniones encontradas sobre la utilidad de esta forma de ver las cosas y su relación con la mejoría del nivel de los alumnos. La experiencia de Hellen DeBerry en Earhart Elementary es un ejemplo útil: “En 1991 tuvimos muy pocos alumnos y Chicago Public Schools (Escuelas Públicas de Chicago) planeaba cerrar la escuela. Si el tamaño de la clase fuera tan importante, habríamos obtenido resultados extraordinarios. Desde entonces, la cantidad de estudiantes aumentó año a año, al igual que las calificaciones”. Dicho esto, Craig Ergang, director de una escuela próxima a la de DeBerry, aclara de inmediato: “No puedes dejar que los niños se oculten. Achiqué todo lo que pude el tamaño de los primeros grados, especialmente en los grupos de lectura”. Muchos de los directores nombrados en estas páginas tuvieron la misma experiencia de Ergang. Si bien está dispuesto a mantener grupos de lectura pequeños y con características parecidas durante los primeros grados, aún cuenta con 33 y 32 niños por curso en 6^o y 7^o grado.

Sin embargo, la contratación de servicios de apoyo educativo externo es más característica de los modelos de reforma escolar. Los consultores a

suelo que dieron su ayuda y apoyo en el proyecto de Enseñanza directa (“*Direct Instruction*”) en Portland Elementary son un buen ejemplo. Curiosamente, las escuelas de mejor rendimiento que hacen en este tipo de gastos generalmente se encargan de la capacitación y preparación interna una vez que esta idea ha resultado exitosa. En la actualidad, Portland Elementary y Wesley Elementary, por ejemplo, aplican proyectos de Enseñanza Directa (“*Direct Instruction*”) y de capacitación y preparación de maestros para las escuelas de la región. Asimismo, Rozelle Elementary es un modelo nacional del diseño de la “*Modern Red Schoolhouse*” (“Escuela Roja Moderna”).

Nadie está conforme con la falta de igualdad de las escuelas con bajo presupuesto, pero lo que enseñan los directores de alto rendimiento está relacionado con el correcto uso de los dineros que sobran o que son menores en cantidad. “No se trata de cuánto se tiene, sino de cómo se gasta”, asegura Mary Kojes.

Muchos directores que destinan los fondos que tienen a los planes de estudios aseguran que los complementos útiles a estos mismos planes son la mejor herramienta en estos casos. “Los niños necesitan mayor grado de dificultad en sus ejercicios de lectura para superar el nivel de su grado”, dice Craig Ergang. Su escuela llena esta necesidad a través de un simple centro de aprendizaje y un programa de estudio de Grandes Obras Juveniles (*Junior Great Books*) para los alumnos más avanzados, de 2º a 8º grado. Aunque la mayoría de las escuelas pobres necesitan varios años o subsidios externos para juntar dineros, con \$15.000 una escuela puede tener una biblioteca de 800 libros, que cuente con el mejor material en literatura infantil moderna y capaces de llenar las necesidades de todos sus alumnos. Ésta es una inversión esencial para cualquier escuela que quiera mejorar los resultados de sus alumnos. Hasta las escuelas más pobres tienen muchísimo material de lectura.

Los dineros libres que se tienen normalmente se destinan también a otras cosas, como la música y el arte en general. Craig Ergang dice que toda escuela eficiente debe gastar en el arte. “El arte es la clave para que muchos alumnos tengan grandes éxitos”, expresa. “Para los niños de bajos recursos es algo que los conecta con muchas cosas que jamás conocerían de otra forma”. Ergang, además, paga una suma distinta al maestro de música para que junte a la orquesta en la mañana, antes del inicio de las clases. En la academia KIPP de New York y en las escuelas Rozelle, de Memphis, y GAMP, de Philadelphia, las materias artísticas son, al final, la mayor parte del presupuesto que la escuela gasta en enseñanza.

Los directores que compran materiales educativos generalmente lo hacen por dos razones: no están autorizados a comprarlos con los recursos normales o los necesitan para llevar a cabo programas alternativos más avanzados.

“*Reading Mastery* (“Dominio de la Lectura”) nunca ha estado en la lista de libros de texto autorizada por el estado de Texas”, afirma Thaddeus Lott. “Los materiales de *Reading Mastery* son caros, pero, dado que la lectura es la primera prioridad, la adquisición de un buen programa de lectura es muy importante”. Muchos directores se ven, incluso, obligados a no cumplir las normas o a ocupar formas contables creativas para comprar materiales no autorizados, y sus costos superan los estrictos límites presupuestarios. Los fondos para los servicios de portería, por ejemplo, se usan ocasionalmente para comprar libros de texto adicionales: los directores simplemente le dicen a la Oficina Central que han comprado “productos de papelería”.

Este triste ejemplo permite llegar a una importante conclusión: a su manera, las escuelas públicas destacadas funcionan como las escuelas creadas por convenio (escuelas “*charter*”). Pero mientras la libertad para gastar es lo que caracteriza a estas últimas, las escuelas públicas de alto rendimiento deben luchar para alcanzar la independencia para poder gastar libremente sus dineros. Algunas veces esta independencia se logra con un gran sacrificio personal. “Destinamos el mayor porcentaje del presupuesto que tenemos al plan de estudios”, dice Jim Coady, director de Morse School. En Morse, los maestros saben que la escuela recibe \$20.000 por año para los pagos de los maestros reemplazantes. A fin de año, los fondos correspondientes a esta cuenta que no se usaron se destinan a la escuela para uso general. Es por esto que los maestros generalmente hacen clases aunque estén enfermos para que así la escuela pueda invertir el dinero de la cuenta de los maestros reemplazantes en la compra de materiales de estudio para el programa de Conocimientos Básicos (“*Core Knowledge*”).

Los manuales que se necesitan y los libros de texto avanzados son los materiales complementarios más caros. “Los programas de nivel avanzado (Advanced Placement, AP) son caros”, explica Gregory Hodge. “Tengo que ofrecer cursos de AP a pesar de la opinión del Consejo de educación —y me veo obligado a bajar los gastos— porque no recibo más dinero para los cursos. Considero que es lamentable tener que economizar para ofrecer un plan de estudios más exigente, que seguramente ampliará las oportunidades de mis alumnos”.

Normalmente se obliga a los directores a utilizar parte de sus presupuestos para su propio beneficio, ya que los fondos dados no son suficientes para sus necesidades. “La Administración Central determina nuestro presupuesto sobre la base de las cifras demográficas (de número de habitantes) *que se cree que van a asistir*, pero no en base a las reales”, dice Jim Coady. Por medio de este sistema, se *castiga* a Morse School por ser una escuela conocida que atrae a nuevas familias a la zona.

Por lo general, las escuelas de bajos recursos —a las que generalmente asisten sectores más pobres de la población— cuentan con poco dinero porque las familias de esos niños se cambian de hogar en forma muy

seguida, es decir, un alto porcentaje de niños que ingresan a la escuela la abandonan en un año. Como la mayoría de los presupuestos escolares se fijan entre el 1° y el 15 de octubre de cada año fiscal, muchas escuelas están obligadas a sobrevivir con presupuestos que no reflejan la cantidad de alumnos que va a haber en diciembre. Pero si se entregara en cambio una determinada suma a los niños para que la usen en las escuelas que eligen, existirían mejores escuelas, con una mayor compensación según se logren mejores resultados. Estas escuelas demuestran que, cuando las familias de bajos recursos son libres de elegir las escuelas a las que enviarán a sus hijos, se deciden por las que dan la mejor educación.

Bajo las leyes actuales que rigen la mayoría de los distritos de escuelas públicas, los directores tienen muchos problemas para adaptar sus pobres presupuestos al pago de los maestros. Pero todas las escuelas presentes en este estudio encuentran formas de compensar a sus maestros. Por ejemplo, un aumento de sueldo del 15 por ciento en KIPP compensa una jornada laboral más larga.

Cuando no pueden dar bonificaciones o hacer pagos por el buen desempeño, los directores de las escuelas de alto rendimiento compensan a sus maestros con programas de capacitación individual, ya sea a través de seminarios, cursos de postgrado o períodos sabáticos, en los que no trabajan. “Mi trabajo es ofrecer a los maestros las mejores condiciones posibles”, manifiesta Irwin Kurz, repitiendo una frase que los directores eficientes normalmente pronuncian, mucho más seguido que el resto. “Si dicen que necesitan algo, encuentro la forma de conseguírselos”.

Las escuelas del programa "No hay excusas"

Ernest Smith
Portland Elementary, Portland, AR

Nancy Ichinaga
Bennett-Kew Elementary, Inglewood, CA

Vanessa Beverly
Marcus Garvey School, Los Angeles, CA

Alfonso L. Jessie, (h)
Cascade Elementary, Atlanta, GA

Cynthia Collins
Marva Collins Preparatory School, Chicago, IL

Hellen DeBerry
Earhart Elementary, Chicago, IL

Craig Ergang
George Washington Elementary, Chicago, IL

James Coady
Morse Elementary, Cambridge, MA

Ernestine Sanders
Cornerstone Schools Association, Detroit, MI

Patsy Burks
Owen Elementary, Detroit, MI

Ronald Williams
Newberry Elementary, Detroit, MI

Alyson Barillari
Fourteenth Avenue School, Newark, NJ

Irwin Kurz
P.S.161—The Crown School, Brooklyn, NY

Mary Kojes
P.S. 122—The Mamie Fay School, Long Island City, NY

Gregory Hodge
Frederick Douglass Academy, New York, NY

David Levin
KIPP Academy, Bronx, NY

Angelo F. Milicia
Stephen Girard / GAMP, Philadelphia, PA

Vivian C. Dillihunt
Rozelle Elementary, Memphis, TN

Michael Feinberg
KIPP Academy, Houston, TX

Wilma B. Rimes
Mabel B. Wesley Elementary, Houston, TX

En todo el país, muchos establecimientos escolares con un alto porcentaje de niños de bajos recursos demuestran que la pobreza no es la causa del fracaso de los alumnos. Todas las escuelas del proyecto “No hay excusas” presentan resultados iguales o mejores al promedio nacional una calificación media equivalente o superior al percentil 65 en los exámenes de rendimiento nacionales, aunque el 75 por ciento de sus alumnos, como mínimo, cumple con los requisitos necesarios para participar en el programa de almuerzos gratuitos o de bajo costo. Otras escuelas en condiciones similares, en cambio, suelen obtener calificaciones inferiores al percentil 35.

Las escuelas que aparecen en esta obra no son necesariamente las mejores escuelas de escasos recursos del país, ni tampoco fueron elegidas a partir de una encuesta definitiva sobre las mejores escuelas de bajos recursos. No puede hacerse ninguna lista definitiva de escuelas de escasos recursos y alto rendimiento porque no existe una fuente exclusiva para sacar este tipo de información. Las encuestas anuales sobre las “mejores” escuelas estadounidenses no son absolutamente confiables. La información incluida en este trabajo tampoco es una excepción.

Es difícil encontrar datos confiables sobre los resultados de los exámenes y, muchas veces, éstos no son comparables de un año a otro. No suele aplicarse un criterio parejo cuando se hacen los informes y los registros de rendimiento son tan poco claros que no es fácil ver cuales son los verdaderos éxitos académicos. Los exámenes estatales casi nunca son comparables de un año a otro y, por lo tanto, no representan una fuente confiable para hacer un estudio de este tipo. Por último, las numerosas diferencias que deben tenerse en cuenta en los exámenes de los niños que reciben atención diferenciada, el bajo dominio del inglés, la situación de los niños que no viven en viviendas adecuadas y otras innumerables cuestiones hacen muy difícil la identificación de un grupo de alumnos parecidos de una misma escuela que, en un determinado año, alcancen un nivel de rendimiento que sea visto como excelente y que merezca un estudio más profundo.

Obviamente, hay muchas escuelas excelentes que no aparecen en esta obra. Por empezar, existen cientos de escuelas creadas por convenio (escuelas “*charter*”), recientemente ubicadas en zonas de bajos recursos, que presentan buen rendimiento, pero aún tienen mucho camino por recorrer antes de convertirse en modelos nacionales de excelencia educativa. Muchas escuelas públicas especializadas (escuelas “*magnet*”), a las que van niños de familias pobres, también dan una educación de primer nivel. Pero, dado que estas escuelas sólo aceptan a algunos alumnos, tienen menos diferencias entre alumnos que las escuelas públicas locales. Muy pocas escuelas especializadas (escuelas “*magnet*”) tienen alumnos que vienen de familias extremadamente pobres.

En varias de las escuelas descritas en este libro se produjo una baja importante en el porcentaje de niños de bajos recursos luego de lograr un mejor rendimiento académico. Pero los resultados no mejoraron como producto del alejamiento de estos niños. Los casos estudiados demuestran que una escuela de alto rendimiento resulta atractiva para todas las familias, independientemente de la raza, el nivel de recursos o el tipo de familia del cual vengan los niños.

Uno de los hechos más curiosos en el presente trabajo es que no se nombra a ninguna escuela católica. Durante muchos años, las investigaciones demostraron que las escuelas católicas de los barrios pobres suelen obtener mejores rendimientos que las escuelas públicas situadas en la misma zona.¹⁴ Este estudio no contradice esta conclusión, sino que demuestra que los resultados extraordinarios de las escuelas católicas no pueden evaluarse de la misma manera que este estudio. Son simplemente criterios distintos. Si bien las calificaciones de muchos de los alumnos de escuelas católicas de bajos recursos, especialmente en los grados iniciales (K-4, desde el jardín de infantes hasta el 4º grado), se incluyen dentro del 25 por ciento de las calificaciones más altas del país, estos establecimientos no muestran calificaciones medias iguales o superiores al percentil 65 y tampoco resulta fácil encontrar datos confiables que confirmen el rendimiento logrado.

Al leer los casos presentados, deberían decirse algunas cosas que son bastante evidentes. En primer lugar, estas escuelas son diferentes y sus diferencias son un elemento importante de su fortaleza. En segundo lugar, los hombres y mujeres que dirigen estas escuelas representan la clase de líderes y empresarios educativos que los Estados Unidos necesita para corregir el sistema educativo, especialmente en el caso de los niños de bajos recursos. Y, por último, los logros que estas escuelas han obtenido elevan el nivel de *cada una* de las escuelas del país que tienen mayores recursos económicos o están ubicadas en mejores barrios.

En otras palabras, estas escuelas son una muestra de los cambios que la libertad de elegir y la competencia podrían producir en la educación estadounidense. Los casos que aquí se presentan demuestran que, si se les devuelve la libertad que les han quitado las autoridades, los sindicatos de maestros y las malas leyes, las escuelas nacionales pueden usar inteligencia, creatividad y fuerza de voluntad para convertirse en escuelas que pueden competir de igual a igual con las mejores del país.

Notes:

14. Para obtener información actualizada, ver Kirk A. Johnson, "Comparing Math Scores of Black Students in D.C.'s Public and Catholic Schools" ("Comparación de las calificaciones de matemática obtenidas por estudiantes negros en escuelas públicas y católicas del Distrito de Columbia"), *Reporte del Centro de Análisis de Datos de la Fundación Heritage* N° 08-99, 7 de octubre de 1999.



Ernest Smith

Portland Elementary
314 Highway 278 E
Portland, AR 71663
870.737.4333

Portland Elementary tiene una lección que enseñar a toda la nación. En los últimos tres años, más de 60 grupos de educadores, que vienen de 33 distritos y cuatro estados, han llegado a esta escuela para aprender de sus formas de trabajo. Y lo que aprenden es una lección clara y precisa sobre la prioridad de los conocimientos básicos.

Ubicada en la remota región rural del delta de Mississippi —a una hora y media en auto del aeropuerto más cercano, situado en Monroe, Louisiana—, Portland es un pueblo rural de menos de 600 personas, que se ganan la vida en las plantaciones de algodón y de frijoles o en los criaderos de bagres.

Cuando Ernest Smith llegó a Portland hace cinco años, la mitad de los alumnos de 4°, 5° y 6° grado tenía calificaciones dos o tres grados más bajas que las correspondientes a su grado. En la actualidad, el 100 por ciento de los alumnos de la escuela ha alcanzado el nivel correspondiente, o superior, al grado que cursa y su rendimiento mejora 5 puntos por año. En 1999, los alumnos de 1° y 2° grado tuvieron calificaciones muy altas de acuerdo al examen Stanford-9. Los alumnos de 6° grado obtuvieron calificaciones equivalentes a 72 en lectura y 84 en matemática.¹⁶

“Aclaro a los miembros de la escuela que el 100 es nuestro objetivo”, dice Smith.

Con la eliminación de la segregación racial en las escuelas públicas, que tuvo lugar en 1970, los alumnos blancos de los sectores cercanos a las escuelas se trasladaron a las escuelas privadas. Actualmente, el excelente rendimiento académico de Portland está haciendo que ocurra lo contrario. Hoy en día, el 65 por ciento del alumnado de Portland Elementary es de raza blanca, el 100 por ciento de los niños en edad escolar que viven en la zona se ha inscrito en esta escuela y Smith recibe, todos los meses, nuevas peticiones de inscripción.

El programa de Enseñanza Directa (“*Direct Instruction*”) ha sido un elemento clave de esta transformación (ver Apéndice A). Conocida en 1960 bajo el nombre de “Sistema de educación directa para la enseñanza y la reparación” (Direct Instruction System for Teaching and Remediation, DISTAR), la Enseñanza Directa (Direct Instruction, DI) es un método de enseñanza que ha

Grados: PK-6 (desde la guardería preescolar hasta 6° grado)
Alumnos: 152
% de alumnos de bajos recursos: 77
Promedio en lectura: 59
Promedio en matemática: 66¹⁵

Notes:

15. Stanford-9 Achievement Test (*Examen de rendimiento escolar Stanford-9*), realizado durante la primavera de 1999. Suministrado por Portland Elementary.

16. *Ibidem*.

logrado apurar bastante el aprendizaje de los alumnos “en riesgo” (“*at risk*”). “La DI nos enseñó que todos los niños, cuando se los ubica en el nivel de aprendizaje que les corresponde, son capaces de aprender”, expresa Smith. “Creemos que, si el alumno no aprendió, es porque el maestro no enseñó”.

Con esta manera de educar, los estudiantes se dividen en pequeños grupos de estudiantes que se parecen, según su nivel de conocimiento. Si no se logra un dominio de las materias correspondientes a cada etapa de estudio, se vuelven a enseñar y estudian los contenidos hasta que cada niño del grupo alcance el rendimiento esperado. En este proyecto, se da mucha importancia a la realización de exámenes para evaluar con precisión los distintos niveles de conocimiento y ayudar a los alumnos para que tengan un mejor rendimiento. En Portland Elementary los exámenes de rendimiento se toman cada diez clases; es decir, cada siete u ocho días los alumnos tienen evaluaciones individuales de lectura, lengua, matemática y ortografía.

Inspirado en gran medida por Thaddeus Lott y por los excelentes resultados de la Enseñanza Directa (“*Direct Instruction*”) en Wesley Elementary, escuela primaria de Houston, Smith y sus maestros firmaron un contrato por un plazo de cinco años con J/P Associates, una firma consultora de New York que, en un principio, entregó al personal una capacitación sobre la forma de trabajo de la DI: rapidez, participación de los alumnos y planificación. Después de la capacitación inicial, los consultores de J/P fueron mensualmente al establecimiento para supervisar a todos los maestros y corregir las técnicas que se usaban en forma incorrecta. “El primer año del programa es bastante duro para los maestros”, reconoce Smith, “pero ninguno se echaría atrás ahora”.

Lo que comenzó como un programa de disciplina interna es en la actualidad el centro del plan de estudios de Portland, ya que ofrece a la escuela metas académicas claras, capacitación permanente del personal, evaluación correcta de los alumnos y una cultura del aprendizaje con logros que ejercen una gran influencia en la región. Alrededor de 30 escuelas decidieron empezar a usar el programa DI luego de una visita a Portland Elementary. Si bien no se ha aplicado este programa a nivel estatal, recientemente, el estado de Arkansas ha adoptado el criterio de Portland: actualmente da más importancia a los conocimientos básicos y decidió disminuir el plan de estudios PK-2 (*Pre-Kindergarten-Second Grade*, desde la guardería preescolar hasta 2° grado) al aprendizaje de lengua, lectura, ortografía y matemática.

“Hace 41 años que trabajo en educación y 24 que soy director de escuela. Y puedo asegurar que los últimos cinco años fueron los mejores de mi profesión”, afirma Smith. “Estamos tan orgullosos de estos jóvenes que no tengo, por ahora, ganas de jubilarme”.



Nancy Ichinaga

Bennett-Kew
Elementary School
11710 Cherry Avenue
Inglewood, CA 90303
310.680.5400

Cuando Nancy Ichinaga asumió como directora de Andrew Bennett Elementary en 1974, la escuela tenía un 95 por ciento de niños analfabetos, es decir, que no sabían leer o escribir. En sólo cuatro años subió el rendimiento de toda la escuela, del percentil 3 al 50 del estado de California, en el área de lectura. A partir de ese momento, la escuela continuó acumulando logros y, durante 20 años, ha sido una de las más eficaces del condado de Los Angeles. El dominio de la lectura a partir del jardín infantil es una de las claves de este éxito.

“Como maestros de la escuela primaria”, dice Ichinaga, “nuestro objetivo principal es alfabetizar a los niños”. Ichinaga cree firmemente en los principios que acordó con sus colegas en 1974. Juntos determinaron que necesitaban un buen programa de lectura. Además, debían aplicar una forma de enseñanza que convirtiera a los niños en alumnos responsables desde los primeros años.

Desde el jardín infantil se enseña a todos los niños de la escuela a leer y a escribir en inglés y se los evalúa según criterios claramente establecidos para cada grado. Estos criterios también afectan a los niños del jardín infantil, que no pueden pasar al grado siguiente si no reúnen los requisitos para hacerlo. “Una de nuestras intervenciones más útiles fue el exigir a los niños del jardín infantil que aprendieran todos los sonidos de las letras y pudieran juntar tres letras para leer una palabra”, explica Ichinaga. A los niños del jardín infantil con menores recursos se les da un año adicional antes del 1° grado para garantizar desde un principio que el pasar de curso sea la consecuencia real de un buen rendimiento. “Al año siguiente, estos niños generalmente se convierten en excelentes alumnos de 1° grado”, dice Ichinaga. “Y, de este modo, evita cualquier ciclo de fracaso escolar desde un principio”.

Actualmente, la escuela está enriqueciendo aún más la educación en el jardín infantil mediante el Programa Waterford de lectura temprana (“*Waterford Early Reading Program*”), un programa en computador de ayuda para aprender a leer y escribir que asegura cubrir las 3000 horas de aprendizaje

Grados: K-5 (desde el jardín de
infantes hasta 5° grado)
Alumnos: 836
% de alumnos de bajos recursos: 78
Promedio en lectura: 62
Promedio en matemática: 74¹⁷

Notes:

17. Stanford-9 Achievement Test (*Examen de rendimiento escolar Stanford-9*), realizado durante la primavera de 1999. Suministrado por California Department of Education (*Ministerio de Educación de California*), Standardized Testing and Reporting Program (*Programa de informes y exámenes estandarizados*). Ver <http://star.cde.ca.gov>.

anterior de la lectura que los niños necesitan para convertirse en excelentes lectores.

En 1986, Ichinaga organizó a los padres para que apoyaran sus métodos cuando tuvo que enfrentar una ley estatal que exigía la enseñanza completa de lengua en todas las escuelas de California. La Comisión Curricular del Estado (*State Curriculum Commission*) rechazaba los programas de lectura como el de Ichinaga, que tenían una unidad de fonética sistemática, y prohibían, de esta manera, que la directora utilizara fondos estatales para comprar los libros de texto del programa. Seis semanas después de que los padres mandaran muchísimas cartas de protesta a la comisión, los libros de texto fueron agregados a la lista autorizada.

Ni siquiera el establecimiento de Century Freeway, que en 1992 obligó a Bennett a juntarse con James Kew School, pudo detener los éxitos de la escuela de Ichinaga. Aunque muchos de los actuales alumnos de Bennett-Kew vienen de un sector de la zona urbana de Inglewood que presenta un alto índice de drogadicción, violencia y delincuencia, Ichinaga no va a dejar de querer obtener éxitos en ellos.

“Creemos que cualquier niño puede aprender”, expresa. “Creemos que, si se ofrecen excusas, ya no habrá posibilidades de alcanzar los objetivos. Por lo tanto, nuestra escuela es diferente: si se tiene una queja, debe tenerse también una solución”.

La educación bilingüe (enseñanza de dos idiomas) también ha sido un tema de discusión. Aunque el 50 por ciento de los alumnos es de origen hispano y un 30 por ciento posee un escaso dominio del inglés, nadie ha sido segregado a un programa bilingüe. La escuela de Ichinaga está autorizada a hacer esto gracias a una “concesión basada en el buen rendimiento”, que Ichinaga solicitó a la Secretaría Estatal de Educación (*State Department of Education*).

En 1993 una comisión de control del cumplimiento de las leyes estatales descubrió que la escuela de Ichinaga violaba una de las regulaciones estatales sobre la educación bilingüe y amenazó con retirar a la escuela del programa de fondos Título I (*“Title I”*). Luego de tres años de hacer peticiones, Ichinaga finalmente tuvo un resultado favorable gracias a las altas calificaciones de su escuela y al excelente dominio del inglés que poseían sus alumnos. En Bennett-Kew, todos los alumnos han recibido, sin excepciones, educación en inglés y una educación intensiva de acuerdo con sus aptitudes y cualidades individuales. La Propuesta 227 (*“Proposition 227”*), que fue aprobada hace muy poco en California, eliminó el problema de la educación bilingüe, permitiendo que los métodos de trabajo de Bennett-Kew se conviertan en un modelo para todo el estado.

Hace años que los alumnos de Bennett-Kew ocupan las primeras posiciones del distrito en los exámenes de matemática. Los alumnos aprenden conceptos matemáticos que normalmente se enseñan en los grados posteriores. Este año los alumnos de 3º grado tuvieron una calificación media equivalente a 84 (de 1 a 99) en el examen Stanford-9.¹⁸ La enseñanza de matemática sigue estrictamente un programa mensual, cuyo cumplimiento se controla mediante la realización de muchos exámenes basados en los contenidos de cada unidad. Los resultados de estos exámenes permiten que los maestros organicen de

nuevo a sus alumnos según su rendimiento y revisen con ellos los contenidos no aprendidos.

Ichinaga considera que la enseñanza en equipo es una de las claves para alcanzar excelentes resultados. De este modo, los maestros trabajan en conjunto con el objeto de mejorar sus aptitudes personales y los formadores de maestros pueden supervisar la correcta aplicación del plan de estudios por los colegas más jóvenes. Con respecto a los planes de estudio de fonética y matemática, Ichinaga expresa: “Queremos especialistas tanto en el programa Open Court de lectura como en el Saxon Math de matemática. Debemos estudiar todo el tiempo los detalles de la aplicación de ambos programas”.

Cuando un curso determinado no trabaja unido, Ichinaga colabora personalmente con el equipo de maestros y les dedica una mayor cantidad de tiempo para que el programa vuelva a funcionar correctamente. “Estas reuniones siempre producen líderes naturales” señala. Ichinaga ya ha designado a tres de sus maestros como directores de otras escuelas y calcula que el personal de su establecimiento cuenta con otros tres o cuatro futuros directores. La satisfacción profesional es otro claro beneficio de los métodos aplicados por Ichinaga. Dieciséis maestros del personal envían a sus hijos a esta escuela actualmente o lo hicieron en el pasado. Dos de los nietos de Ichinaga también estudiaron allí. Dos maestros y cuatro asistentes son ex-alumnos del establecimiento. Los maestros titulares de Bennett-Kew tienen una edad promedio de dieciséis años.

Además del plan de estudios regular, desde 2º hasta 5º grado se aplica un programa para niños superdotados y con aptitudes excepcionales que ofrece muchas actividades enriquecedoras, a saber: proyectos de investigación, presentaciones científicas, pintura, poesía, música, danza y capacitación para el liderazgo. Según Ichinaga, “Con gusto presentaríamos al 25 por ciento de los alumnos con mejores calificaciones de nuestra escuela para que compitiera con cualquier otra del país”. Pero no se trata de eso. Estos alumnos especiales tienen grandes logros porque el objetivo de Ichinaga consiste en asegurar el mejor rendimiento de toda la escuela. “Pensamos que todos los alumnos de cualquier nivel, independientemente de la lengua materna o el origen étnico (racial), pueden alcanzar excelentes resultados con un plan de estudios académicos común”.

La administración del presupuesto de la escuela demuestra que Ichinaga pone en práctica sus teorías. Después de que los resultados del examen Stanford-9 de 1998 mostraron una baja del nivel de 4º grado en lectura, Ichinaga destinó la mayor parte de los fondos libres a ese curso y se encargó por sí misma de la enseñanza especializada de quince alumnos. En un año, el promedio de las calificaciones que los alumnos de ese grado tuvieron en lectura y matemática subieron 14 puntos. “Pensamos que todos los niños son capaces de aprender. Y lo están demostrando”.¹⁹

Notes:

18. Stanford-9 Achievement Test (*Examen de rendimiento escolar Stanford-9*), realizado durante la primavera de 1999. Suministrado por California Department of Education (*Ministerio de Educación de California*), Standardized Testing and Reporting Program (*Programa de informes y exámenes estandarizados*).



Vanessa Beverly

Marcus Garvey School
2916 W. Slauson
Los Angeles, CA 90043
323.294.1154

Fundada en 1975 por Anyim Palmer, Marcus Garvey es una escuela privada con un plan de estudios de fuerte orientación afrocéntrica, que logra que la mayoría de los alumnos obtenga calificaciones dos veces más altas, como mínimo, que las correspondientes a su grado. En 1999, tres alumnos de 7º grado cursaron sus estudios en West Los Angeles Junior College después de que pasaron los exámenes de todas las materias del nivel superior.

“Nuestro plan de estudios está compuesto por tres materias básicas (por ejemplo, lectura, escritura y ortografía) y contenidos más avanzados, particularmente de matemática y ciencias”, expresa Vanesa Beverly, que ha trabajado como directora ejecutiva de la escuela durante tres años. “Pero tratamos de enseñar cada materia desde su origen afrocéntrico, especialmente en el caso de matemática y ciencias”. En Garvey, la mayoría de los alumnos adquiere nociones avanzadas de matemática para su edad: los alumnos de preescolar suman y restan números de dos dígitos, los niños de cuatro años conocen las tablas de multiplicación, los alumnos de 4º grado estudian álgebra básica diariamente y los alumnos de 9º y 10º grado aprenden cálculo matemático.

“Nuestros niños no encuentran suficientes materias afroamericanas en los libros de texto y esto tiende a separarlos del resto de la escuela”, explica Beverly. “Les decimos que, si sus antepasados lo lograron miles de años atrás, no hay razón por la que ellos no puedan hacerlo hoy”. En general, los niños alcanzan los objetivos establecidos en Garvey porque el plan de estudios los motiva a ir adaptando sus metas a objetivos cada vez más exigentes. Todos los alumnos estudian inglés, español y suajili. Los niños del jardín infantil normalmente son capaces de recitar textos en ambos idiomas extranjeros.

Palmer, el fundador de la escuela, fue administrador de una escuela secundaria, maestro en escuelas públicas y profesor universitario, que durante mucho tiempo se sintió decepcionado por la exclusión de los niños negros de

Grados: PK-12 (desde el jardín infantil hasta 12º grado)
Alumnos: 285
% de alumnos de bajos recursos: 75
Promedio en lectura: 80
Promedio en matemática: 82²⁰

Notes:

19. En febrero de 2000, Nancy Ichinaga fue designado Miembro del Ministerio de Educación del Estado de California (California State Board of Education.) Se lo puede contactar en: State Board Office 721 Capitol Mall, Room 558 Sacramento, CA 95814. (916) 657-5478.
20. Wide-Ranging Aptitude Test (*Examen general de aptitud*), realizado durante la primavera de 1997. Suministrado por Marcus Garvey School. La escuela ya no hace exámenes en base a normas nacionales. Esta es la fecha más reciente sobre la que existen datos totalmente confiables.

los barrios pobres en el sistema de educación pública. Palmer fundó la escuela con \$20.000 propios. “Puedo asegurar que cualquier padre es capaz de educar mejor a sus hijos que las escuelas públicas”, dice Palmer. “Si podemos reconocer con franqueza que las escuelas públicas no han educado ni educarán a nuestros hijos, entonces es necesario que tomemos nuestro dinero y creemos nuestras propias instituciones”. Palmer es ahora un fuerte defensor de la posibilidad de elegir y la competencia en la educación.

“En un ambiente competitivo, nadie enviaría a sus hijos a las actuales escuelas”, dice Palmer. “¿Por qué compraría un jabón que no fuera capaz de limpiar? Asimismo, ¿por qué tengo que mandar a mis hijos a una escuela que sólo produce alumnos que no aprenden nada? No se puede perdonar que los niños negros de escasos recursos estén obligados a asistir a una escuela que no funciona y que no sirve para nada sólo porque les queda cerca”.

Marcus Garvey está ubicada en el distrito de Crenshaw de la región sur del centro de Los Angeles. Mientras la mayoría de sus alumnos vienen del centro, algunos viajan 50 o 60 kilómetros en auto de ida y de vuelta para asistir a esta escuela. “Nuestros niños vienen de familias de bajos recursos o de clase media baja que luchan para que la educación sea una de buena calidad”, dice Beverly. La educación en Marcus Gavey cuesta \$492 por mes en la primaria y \$508 en la secundaria. Los padres también pueden hacer pagos semanales o cada dos semanas si lo desean. Este año el Fondo de Becas para Niños (*Children’s Scholarship Fund*) permitió que 67 niños ingresaran a la escuela.

Sin embargo, la mayoría de los padres de los alumnos de Garvey no están en condiciones de pagar los gastos necesarios para que sus hijos reciban una educación completa en dicha escuela. Por lo tanto, algunos niños sólo asisten por un año o dos para aprender los conocimientos básicos que las escuelas locales no lograron entregarles. Como resultado, la escuela debe satisfacer las necesidades de alumnos que tienen niveles de conocimiento totalmente diferentes en cada grado. Cada curso —y especialmente los nuevos alumnos— se dividen en tres partes : inicial, intermedia y avanzada. El objetivo de los maestros de cada grado consiste en juntar los tres grupos. Con el aumento del número de alumnos que han ingresado a la escuela en los últimos años, este desafío se pone cada vez más difícil de enfrentar.

Beverly, que fue maestro por 15 años en la escuela antes de convertirse en directora ejecutiva, dice que el establecimiento ha logrado un excelente rendimiento gracias a los maestros y que éstos tienen grandes resultados porque la escuela les permite desarrollar sus funciones como ellos quieren hacerlo. “No queremos maestros con capacitación distinta a la que enseñamos en la escuela”, añade Palmer. “Queremos que se capaciten con el método de Marcus Garvey”. La escuela tiene su propio programa obligatorio de capacitación y preparación para maestros, que se lleva a cabo durante seis meses, aproximadamente, cada año. Palmer todavía enseña la unidad de historia africana del plan de estudios, que resulta tan importante para la identidad afrocéntrica del establecimiento.

Tanto Beverly como Palmer dicen que los maestros de Garvey tienen que estar por sobre los límites de su especialidad y a menudo superar su capacidad personal. La motivación es la clave del método aplicado. Los especialistas,

como el maestro de matemática y el de ciencias, quien además enseña historia africana, hacen rotaciones para entregar su apoyo a los demás maestros en todas las salas de clases. Durante todo el año, los maestros nuevos miran como trabajan los preparadores de maestros para mejorar su trabajo en la clase.

Marcus Garvey, nombre que lleva la escuela, fue un estadounidense nacido en Jamaica que fundó la Asociación Universal para el Progreso de los Negros (*Universal Negro Improvement Association*), una organización que llegó a tener alrededor de dos millones de miembros en su mejor momento, durante los años 20. Palmer considera que Garvey era un hombre que nunca se dio por vencido y que creía en su gente. Era un trabajador, no un intelectual: era un hombre de acción.

Palmer dice que Garvey es el modelo perfecto para esta escuela, porque mediante el trabajo duro y el compromiso con la obtención de un mejor nivel de vida para los negros, el cuerpo de maestros logra que sus alumnos obtengan grandes resultados. El deseo de Palmer es que haya otros dos millones de maestros con estas características.



Alfonso L. Jessie (h)

Cascade Elementary
2326 Venetian Drive, SW
Atlanta, GA 30311
404.752.0769

Cascade Elementary es una escuela pública local a la que asiste un 99 por ciento de alumnos negros, de los cuales el 80 por ciento proviene de familias de bajos recursos. Aunque la escuela está ubicada en el barrio de clase media alta de Cascade Heights —un sector de Atlanta famoso por sus ricos residentes, entre los que se cuentan senadores, jueces, presidentes de federaciones universitarias e incluso el gran jugador de béisbol Hank Aaron—, la mayoría de sus alumnos proviene de las viviendas construidas mediante un plan de vivienda local, no muy alejadas de la escuela.

Independientemente del lugar de donde vengan los alumnos, los niños de Cascade poseen un rendimiento extraordinario. Por ejemplo, en 1999, los alumnos de 1º grado obtuvieron calificaciones correspondientes al percentil 92 en matemática y 98 en lectura en el Examen de conocimientos básicos de Iowa (*Iowa Test of Basic Skills*). Los alumnos de 5º grado obtuvieron calificaciones correspondientes al percentil 82 en el área de lectura y 74 en matemática.²² Según un estudio, el año anterior Cascade había obtenido el 7º puesto entre las 1064 escuelas primarias del estado de Georgia.²³

Cascade tuvo un cambio muy profundo. Hace apenas cuatro años, antes de que Alfonso Jessie dejara West Atlanta Elementary para trabajar como director en Cascade, los alumnos de 5º grado obtenían calificaciones correspondientes al número percentil 44 en lectura y 37 en matemática.²⁴ En sólo un año, Jessie ya había revolucionado a West Atlanta, pero la zona de los alrededores presentaba altos índices de pobreza, hecho que hacía peligrar el trabajo y la existencia del establecimiento. Finalmente, Jessie llegó a Cascade en reemplazo de Dubose Thomas, que había fallecido hace poco.

“Lo que hacemos no es magia”, aclara Jessie, que ha trabajado en el sector educativo durante 34 años. “En esta

Grados: K-5 (desde el jardín infantil hasta 5º grado)
Alumnos: 379
% de alumnos de bajos recursos: 80
Promedio en lectura: 74
Promedio en matemática: 83²¹

Notes:

21. Iowa Test of Basic Skills (*Examen de competencias básicas de Iowa*), realizado durante la primavera de 1999. Entregado por Cascade Elementary.
22. *Ibidem*.
23. *The 1998 Georgia Elementary Report Card for Parents* (Boletín de calificaciones de 1998 para los padres de los alumnos de Georgia Elementary), Georgia Public Policy Foundation (*Fundación de Políticas Públicas de Georgia*).
24. Iowa Test of Basic Skills (*Examen de conocimientos básicos de Iowa*), realizado durante la primavera de 1996. *Georgia Public Education Report Card* (Boletín de calificaciones de la escuelas públicas de Georgia). Entregado por Georgia Department of Education (*Ministerio de Educación de Georgia*), Office of Research, Evaluation, and Testing (*Departamento de Investigación, Evaluación y Realización de Exámenes*). Ver <http://168.251.13>.

escuela, nuestros niños son los únicos niños del universo. Determinamos lo que necesitan saber y luego nos aseguramos de que aprendan estos conocimientos específicos”. La fórmula que Jessie aplica para alcanzar grandes éxitos tiene tres elementos: atención personal inmediata, realización de exámenes y aprendizaje de conocimientos básicos.

“Una vez que el niño sabe que el maestro cree en él, puede competir en cualquier lugar del mundo”, asegura Jessie. “Es necesario conocer a los niños, conocer a sus familias y pasar algunos sábados con ellos antes de entregarles conocimientos”. Jessie reconoce que este nivel de compromiso puede traer muchos problemas, pero algunos mecanismos pueden traer también grandes ventajas en el corto plazo.

Cascade, por ejemplo, manda un contrato a los padres que los obliga a revisar las preguntas de la tarea y a asegurarse de que sus hijos no estén despiertos después de las 21 hrs. De este modo, los padres enseñan a sus niños que la escuela es muy importante. Además, Jessie explica a los padres a principio de año que, si sus hijos tienen una mala conducta en la escuela, se los acompañará personalmente al lugar de trabajo de los padres. No resulta sorprendente que Cascade casi no tenga problemas de conducta. Como si esto fuera poco, Jessie reunió un cuerpo de maestros retirados, dueños de negocios y otros profesionales de la zona para que visiten a los niños en la escuela y les ofrezcan clases particulares en forma individual. “La escuela debe ser una fuente de buenos ejemplos”, dice Jessie, que cada año intenta hacer crecer este programa de tutores.

En Cascade, la educación de un niño se adapta a sus propias necesidades. A principios de año, se realizan exámenes de diagnóstico todas las mañanas hasta que se determina cuáles son las necesidades de cada alumno. Durante el año, se realiza un seguimiento de los niños según los distintos niveles de conocimiento y se les enseña nuevos contenidos a medida que van demostrando un dominio de los temas. El dominio de los contenidos básicos es el objetivo, y la evaluación permanente es la forma de lograrlo.

“Los niños necesitan una motivación permanente”, asegura Jessie. “Pero la motivación, en este caso, debe estar orientada al aprendizaje”. El régimen de exámenes permanentes aplicado en Cascade ayuda a fijar los objetivos principales que los niños necesitan alcanzar para lograr un mayor rendimiento. “Buscamos todas las oportunidades posibles para decir algo positivo, pero nos aseguramos de que, al hacerlo, se esté aumentando su nivel de conocimiento”.

“Uno de los problemas de los grandes sistemas es que las decisiones se toman demasiado lejos del salón de clases”, comenta Jessie. Cascade no posee este problema. El propio Jessie está a cargo de la capacitación y preparación de sus maestros y les hace muchas clases de demostración por día. “Si estoy en la sala de clases, mis maestros no tendrán ningún problema en encontrarme o en tener lo que necesitan”, dice.



Cynthia Collins

Marva Collins
Preparatory School
8035 S. Honore
Chicago, IL 60620
773.962.0101

Marva Collins se fundó en 1975 con el nombre de Westside Preparatory, una escuela de una sola sala de clases compuesta por 10 alumnos, en la cual, como decía su fundador, “no se permitiría que ningún niño fracasara”. La escuela se mudó hace poco a la zona sur de Chicago y planea crecer hasta contar con una población estudiantil de 500 alumnos. Con otra escuela de Ohio, dos en Wisconsin y un programa de capacitación en el que ya ha participado más de medio millón de maestros, Marva Collins y sus formas de trabajo son una poderosa fuerza que debe tenerse en cuenta.

Cuando se le pregunta cuál es la causa principal del fracaso estudiantil, Marva Collins responde sin vacilar: “Los malos maestros. Los problemas que presentan algunos maestros son tan usuales como los que tienen algunos alumnos”.

Marva Collins no acepta excusas que intenten justificar el fracaso de sus maestros, ya que cree que el maestro es el único factor capaz de impedir que un niño alcance la excelencia. “Cualquier maestro puede reprobar a un alumno. Pero esto no es un símbolo de poder. Cuando un alumno fracasa, el maestro también fracasa. Los maestros tienen que *creer* que todos los niños pueden aprender”.

La capacitación de maestros es el centro de las tareas diarias de esta escuela. Así como Marva Collins mantiene un serio compromiso con el aprendizaje, todos sus maestros se encargan de perfeccionar día tras día su trabajo en la sala de clases. La hija de Marva, Cynthia Collins, una de las diez primeras alumnas de Westside Preparatory y actual directora de la escuela, está a cargo de la permanente capacitación y preparación de maestros. Bajo sus peticiones, los nuevos maestros toman experiencia en las salas de clases de los formadores de maestros, que los

preparan de a uno, no sólo durante el período de clases normales sino también durante el verano. De esta manera, Cynthia es capaz de mantener la continuidad sin mayores cambios del plan de estudios de su madre; un programa consistente y novedoso, basado en la enseñanza de sonidos básicos y memorización para los alumnos más jóvenes, y en la enseñanza de contenidos más complejos y la realización de estudios de libros en los cursos de más adelante.

Grados: K-8 (desde el jardín de
infantes hasta 8° grado)
Alumnos: 193
% de alumnos de bajos recursos: 70
Promedio en lectura: 51
Promedio en matemática: 65²⁵

Notes:

25. Iowa Test of Basic Skills (*Examen de competencias básicas de Iowa*), realizado durante la primavera de 1999. Entregado por Marva Collins Preparatory School.

“Encontrar maestros es fácil. Lo difícil es encontrar *buenos* maestros”, aclara Cynthia Collins. “Buscamos personas dedicadas a su trabajo para que ocupen nuestra forma de trabajo. Si están realmente convencidos de que todos los niños pueden aprender, sólo es cuestión de esfuerzo”.

Y se necesita mucho esfuerzo. En Marva Collins no se alarga más de lo normal la jornada ni el año escolar, pero tampoco se pierde un minuto de clase. Los maestros pasan rápidamente de un ejercicio a otro y sólo de vez en cuando hacen algún tipo de comentario respecto a los libros clásicos, esperando ansiosamente que los niños les devuelvan el favor. De hecho, es posible escuchar a los más jóvenes hablar de las grandes obras. Independientemente de la materia o el grado, se espera que los niños sean convincentes y claros cuando hablan e igualmente buenos al escribir.

Además de la constante capacitación de maestros que ayuda a mejorar la calidad del trabajo en la sala de clases, se controla y perfecciona permanentemente el rendimiento estudiantil a través de exámenes semanales de todas las materias, que deben rendirse cada viernes. Los alumnos más grandes mantienen un registro diario, que les permite estudiar todas las materias y también les permite llevar un control de su rendimiento en las diferentes áreas.

Patrick, otro de los primeros estudiantes de Westside Preparatory y ex-director de Marva Collins, actualmente muestra el método educativo que su madre inventó y presentó en su último libro, *Marva Collins' Way (El método de Marva Collins)*.



Hellen DeBerry

Earhart Elementary
1710 East 93rd Street
Chicago, IL 60617
773.535.6416

Quien piensa que las escuelas primarias de escasos recursos y alto rendimiento no pueden tener cambios profundos e importantes, seguramente no conoce a Hellen

DeBerry. Durante los siete años en que ha trabajado como directora de Earhart Elementary en Calumet Heights, logró convertir a la escuela de uno de los barrios más pobres de Chicago en la envidia de la zona.

El sistema de educación pública de Chicago aún no se ha recuperado del duro golpe recibido cuando el ex secretario de educación William J. Bennett afirmó que era “el peor de la nación”.²⁷ En 1996, a pesar de las importantes mejoras producidas a partir de la visita de Bennett a la ciudad, la mitad de los niños aún presentaba un rendimiento más bajo que el correspondiente al a su grado en casi el 80 por ciento de las escuelas de Chicago.²⁸

En este basurero educativo, Earhart demuestra lo que es posible lograr. Entre 1991 y 1998, el número de niños de toda la escuela que obtuvo calificaciones iguales o superiores al promedio nacional aumentó 52 puntos en lectura y 46 puntos en matemática.²⁹ Si se toma 6° grado como único ejemplo, se puede observar

que, durante ese mismo período, la posición del curso respecto de los promedios nacionales se elevó de 40 a 78 en lectura y de 27 a 85 en matemática.³⁰

Earhart Elementary está ubicada en un local pequeño, de ladrillos marrones y un solo piso, en el extremo sur de Chicago. Aunque la escuela a veces utilice

Grados: PK-6 (desde la guardería preescolar hasta 6° grado)
Alumnos: 265
% de alumnos de bajos recursos: 82
Promedio en lectura: 70
Promedio en matemática: 80²⁶

Notes:

26. Iowa Test of Basic Skills (*Examen de conocimientos básicos de Iowa*), realizado durante la primavera de 1998. Entregado por Department of Research, Assessment and Quality Reviews (*Departamento de Investigación, Evaluación y Control de Calidad*), Office of Accountability (*Oficina de Responsabilidad Educativa*), Chicago Public Schools (*Escuelas Públicas de Chicago*). Ver <http://webdata.cps.k12.il.us/>. Estas calificaciones corresponden al último año en que Hellen DeBerry trabajó como directora de Earhart Elementary.
27. Noviembre de 1987. Ver William J. Bennett, *The De-Valuing of America* (“La desvalorización de Estados Unidos”). New York: Summit Books, 1992, pág. 40.
28. Ron Wolk, “Strategies for Fixing Failing Public Schools” (*Estrategias para la transformación de las escuelas públicas deficientes*), *Education Week*, 4 de noviembre de 1998, pág. 44.
29. La organización de investigación educativa “Designs for Change” preparó un informe completo sobre el aumento del rendimiento en el área de lectura de las escuelas públicas de Chicago en un período de tiempo ligeramente diferente. De las 111 escuelas en las cuales, entre 1990 y 1997, subió mucho el número de niños con un rendimiento satisfactorio o excelente, según el criterio nacional, Earhart Elementary se ubicó en el primer lugar de la lista. Ver Designs for Change, “What Makes These Schools Stand Out” (*Por qué se destacan estas escuelas*), octubre de 1997, págs. 5 a 11.
30. Iowa Test of Basic Skills (*Examen de conocimientos básicos de Iowa*), realizado durante la primavera de 1998. Suministrado por Board of Education of the City of Chicago (*Consejo de Educación de la Ciudad de Chicago*).

un sistema de sorteo para incorporar hasta un 50 por ciento de niños no pertenecientes al barrio, cuenta con un 99 por ciento de alumnos negros y un porcentaje de hispanos. El ochenta y dos por ciento de los niños cumplen con los requisitos necesarios para participar en el programa de almuerzos gratis o de costo reducido.³¹

En 1991, el Consejo de Educación programó el cierre de Earhart. Con sólo 135 niños inscritos, la escuela necesitaba captar alumnos con tanta urgencia que decidió publicar anuncios en la oficina de correos local y en el restaurante Pizza Hut. Earhart ni siquiera tenía un director propio; era una sucursal de Hoyne Elementary, escuela primaria situada a un kilómetro de distancia.

Según la Ley de reforma educativa de Chicago (*Chicago School Reform Act*), aprobada en 1988, las escuelas que funcionaban como sucursales debían reorganizarse y crear sus propios consejos escolares, que se encargaran de elegir a sus propios directores. Afortunadamente, Earhart ya tenía un consejo activo y comprometido, con muchas ganas por aprovechar esta mayor independencia. Este consejo trabajó inmediatamente en la búsqueda de un director que pudiera establecer una escuela afrocéntrica, especializada en la enseñanza de matemática y ciencias.

Hellen DeBerry, ex maestra, especialista en lectura y vicedirectora de Padrewski Elementary, consiguió el puesto. Cuando llegó, no existía un programa de lectura en el jardín de infantes ni estaba la escritura como uno de los elementos más importantes del plan de estudios. Se enseñaba una enseñanza sin motivaciones, basada en el aprendizaje de algunos conocimientos básicos, que nunca permitiría usar el plan de estudios avanzado de matemática y ciencias que el consejo había pensado y planificado. De esta forma, DeBerry avisó inmediatamente al consejo las necesidades concretas que se necesitaban llenar y también hizo un plan de cinco años para convertir a Earhart en la mejor escuela de Chicago.

En primer lugar, incluyó a la escuela en el programa de “alternativas para el conocimiento” (*options for knowledge*) de la ciudad, que permite a una escuela pasarse de los límites de la zona en que se encuentra ubicada. Manteniendo el enfoque afrocéntrico que el consejo quería que se usara, DeBerry imaginó a Earhart como una escuela orientada hacia las humanidades, que en principio se centralizaría en la enseñanza de lengua y luego se especializaría en matemática, ciencias y ciencias sociales, hasta el uso definitivo de un plan de estudios completo, liberal y orientado hacia la educación de las artes. “El programa afrocéntrico era el camino para llegar a un fin. No era la meta principal”, dice DeBerry. “Nuestro objetivo más importante era dar a cada niño la educación completa que necesitaba para convertirse en un ciudadano responsable”. La lectura se transformó en el punto más importante en este plan.

Notes:

31. Entregado por el Board of Education of the City of Chicago (*Consejo de Educación de la Ciudad de Chicago*). El sistema de sorteo de Earhart no cambia mucho las características de los estudiantes, principalmente porque el sistema educativo de la ciudad es uno de los más aislados y retrasados del país. En todo el sistema de 569 escuelas de Chicago, el 90 por ciento de los niños pertenece a alguna minoría y el 84 por ciento proviene de sectores de bajos recursos. Ver Paul G. Vallas, “Saving Public Schools” (*Cómo salvar a la escuela pública*), Center for Educational Innovation (*Centro de Innovación Educativa*), 9 de diciembre de 1998, pág. 1.

El programa no se centraba en los métodos de lectura, sino en la correcta *interpretación* de lo leído y en el uso de cursos que tuvieran directa relación con los estilos de aprendizaje de cada alumno de la escuela. La enseñanza de los sonidos, la memorización de palabras y el estudio profundo de libros fueron juntados en un programa que daba la primera importancia a la enseñanza de las técnicas para aprender a leer y a escribir bien.

DeBerry dedicaba una hora y media cada mañana a la lectura. Durante este período de tiempo, cancelaba todas las clases de educación física, música y pintura, así como el servicio de biblioteca, para que todos los miembros del personal de apoyo pudieran ayudar en el programa. DeBerry, que estaba dedicada al desarrollo total y completo del personal, se aseguraba de que todos los miembros de la escuela recibieran la capacitación y preparación necesaria para enseñar a los niños a leer.

Como consecuencia lógica de la aplicación del programa de DeBerry, que había soñado con una escuela de educación orientada más al humanismo que al mundo de las matemáticas, y con una especial importancia en la lectura, los niños desarrollaron un gran amor por la literatura. En Earhart, la literatura está presente en todas las materias y es la base de un enfoque que comprende todas las materias de estudio, tan típico de los grandes programas de educación humanística. La enseñanza de gramática y la redacción de ensayos permiten que los niños de 2° grado dominen las técnicas que enseñan como escribir correctamente los informes escritos. Las lecciones orales (no escritas) mensuales ofrecen grandes oportunidades para el desarrollo de la capacidad de hablar correctamente en público. Un programa de estudio de Grandes Obras Juveniles (“*Junior Great Books*”), complementado con seminarios literarios, le da a los niños un espacio de discusión para que desarrollen capacidades de aprender más rápido y de manera más profunda, además de darles herramientas para que puedan hablar cada vez de manera más correcta.

DeBerry cree que, una vez que estén claros los criterios que se usaran para medir los buenos resultados de los alumnos, los niños siempre superan las metas que se tienen para ellos. “Esperamos que todos nuestros niños superen el nivel correspondiente a su grado y que aprendan por la felicidad que da el aprender”, comenta. “Les cultivamos el deseo de rendir más de lo esperado. Denos un niño mediocre y lo convertiremos en un niño excelente”. El año pasado, los alumnos de 6° grado leían *To Kill a Mockingbird* (*Matar a un ruiseñor*), mientras que otro curso escribía su propia obra de teatro basada en la historia del barco de esclavos *Amistad*.

En un ambiente marcado por el fracaso y lleno de excusas que tratan de justificar el bajo rendimiento, DeBerry está indiscutiblemente comprometida con la excelencia. “Los recursos económicos de las familias de los alumnos no tiene nada que ver con la capacidad intelectual”, afirma con total claridad. “Se deben definir los criterios de educación sin importar qué clase de alumnos hay en frente. Todos pueden ser excelentes. Se deben otorgar las comidas gratuitas a quienes las necesitan, pero las exigencias académicas no tienen por qué cambiar”.

DeBerry invitaba a los padres a la escuela para contar con su apoyo y mostrarles lo que podían hacer para ayudar a sus hijos a que tuvieran

excelentes resultados. Pero manifiesta que no es prudente depender demasiado de esta relación: “No se puede confiar en la participación de los padres sin que esto se convierte en una posible excusa. En su lugar, nosotros hacemos que el niño asuma la responsabilidad. Aquí los niños aprenden que sus acciones producen consecuencias”. Según DeBerry, existe otra alternativa: permitir que se debilite el programa educativo porque el director está pendiente de cuestiones menos importantes. “Dejamos que nuestros niños entiendan que hay muchas oportunidades aunque sus padres no puedan o no quieran ayudar. Conversamos sobre el futuro, sobre los modelos de conducta y sobre las carreras. Con un clima escolar fortalecido por los éxitos se eliminan muchos obstáculos”.

La captación de alumnos ya no es un problema para Earhart; en todo caso, lo que la escuela necesita es más espacio. El establecimiento ha duplicado su tamaño desde 1991 y planea expandirse hasta 8º grado este año. Con la seguridad de que la escuela se hallaba trabajando bien y que podía sostenerse por sí sola, DeBerry abandonó la dirección en 1998. Actualmente trabaja en el sistema de educación pública de Chicago, buscando soluciones para transformar a otras escuelas.³² La nueva directora de Earhart es Patricia Walsh.

Notes:

32. Actualmente se puede ubicar a Hellen DeBerry en el n° 312.945.3811 (EE.UU.).



Craig Ergang

George Washington
Elementary
3611 East 114th Street
Chicago, IL 60617
773.535.5010

George Washington Elementary es una escuela pública ubicada en la zona sur de Chicago, no muy lejos de Earhart Elementary. Aunque está ubicada en un barrio de familias de inmigrantes, que vienen de Europa del Este y de Medio Oriente, el área que rodea a la escuela está formada por una mayoría de hispanos. El setenta y tres por ciento de los niños que hoy en día asisten a la escuela es de origen hispano. La mayoría viene de familias de trabajadores obreros de origen puertorriqueño y mejicano.

Durante los últimos años, Washington ha gozado de una creciente fama por los niveles de excelencia alcanzados. Desde 1991 hasta 1997, las calificaciones de todos los alumnos de la escuela en el área de lectura aumentaron más que las de cualquier otra escuela de Chicago, a excepción de Earhart. Durante ese mismo período, las calificaciones de todos los alumnos de Washington en matemática y lengua mejoraron un 85 por ciento más que las calificaciones de las demás escuelas de Chicago.³⁴ Aunque lo fuerte que ha sido este crecimiento está relacionado con el bajo rendimiento anterior, Washington está en condiciones de competir con cualquier otra escuela de la zona en algunas áreas. Los actuales alumnos de 3^{er} grado, por ejemplo, obtuvieron calificaciones correspondientes a 92 en el Examen de conocimientos básicos de Iowa (*Iowa Test of Basic Skills*).³⁵

“Tenemos una buena escuela”, afirma Craig Ergang, que ha trabajado ahí como director durante dos años hasta el día de hoy. “Las familias se vienen al barrio porque la escuela les resulta atractiva y saben que no seleccionamos a nuestros alumnos, como ocurre en algunas escuelas especializadas (escuelas “*magnet*”) de la ciudad”.

Pero Ergang reconoce que la popularidad de su escuela es un arma de doble filo. Con la actual fórmula presupuestaria, el presupuesto a futuro para su

Grados: PK-8 (desde la guardería preescolar hasta 8° grado)
Alumnos: 680
% de alumnos de bajos recursos: 76
Promedio en lectura: 58
Promedio en matemática: 79³³

Notes:

33. Iowa Test of Basic Skills (*Examen de conocimientos básicos de Iowa*), realizado durante la primavera de 1999. Entregado por Department of Research, Assessment and Quality Reviews (*Departamento de Investigación, Evaluación y Control de Calidad*), Office of Accountability (*Oficina de Responsabilidad Educativa*), Chicago Public Schools (*Escuelas Públicas de Chicago*). Ver <http://webdata.cps.k12.il.us/>.
34. Designs for Change, “What Makes These Schools Stand Out” (“*Por qué se destacan estas escuelas*”), octubre de 1997, pág. 179.
35. Iowa Test of Basic Skills (*Examen de conocimientos básicos de Iowa*), realizado durante la primavera de 1999. Entregado por Department of Research, Assessment and Quality Reviews (*Departamento de Investigación, Evaluación y Control de Calidad*), Office of Accountability (*Oficina de Responsabilidad Educativa*), Chicago Public Schools (*Escuelas Públicas de Chicago*).

escuela se basa en el número de niños en edad escolar que aparecen en el informe de asistencia del año anterior y no en el número de niños que van actualmente a la escuela. Por la cantidad de viviendas que suelen compartirse en esta zona, al igual que en muchos otros sectores de bajos recursos, Washington posee generalmente más alumnos de los que se cree que van a haber según cálculos que se hacen. Además, muchas familias que no viven en la zona falsifican sus direcciones para enviar a sus hijos a una mejor escuela. Este año, Washington tuvo casi 100 alumnos más que la cantidad prevista por el sistema educativo escolar.

“Con lo que tenemos, ponemos todo nuestro tiempo, dinero y empeño a la satisfacción de las necesidades de cada uno de los niños”, expresa Ergang. Del presupuesto escolar de \$2,5 millones, se entregan, como complemento, unos \$350.000 al mejoramiento de la enseñanza. Este dinero se destina especialmente al pago de tres asistentes educativos, que están encargados de elegir a los alumnos que deben tomar clases particulares. El resto del dinero se usa para los sueldos de los maestros de redacción, pintura y música, así como también para pagar a tres maestros extras para que trabajen en las salas de clases donde hay demasiados alumnos.

Hace veintiséis años, Ergang abandonó su puesto como supervisor de la oficina de créditos de Continental Bank. Después de despedir a varios miembros del sistema de educación pública de Chicago que no hacían bien su trabajo, Ergang decidió convertirse en maestro y poner manos a la obra. Llegó por primera vez a Washington Elementary catorce años atrás, como responsable de la capacitación profesional interna de los demás maestros en el área de lectura. Como resultado de la influencia de Ergang, la enseñanza de la lectura y la escritura se ha convertido ahora en uno de los ejes centrales de la educación de todos los miembros de Washington.

“La lectura no puede separarse de la escritura”, sostiene Ergang. “Uno de los métodos más útiles para mejorar la instrucción de todos los miembros de la escuela es verlos como un todo”. Un maestro de lengua dedicado a su trabajo debe diseñar un curso específico que tiene la enseñanza de todos los alumnos de 1° a 6° en las distintas áreas de la redacción. “En toda la escuela, la enseñanza de la escritura es parte de un proceso uniforme”, señala. Además, como sus alumnos tienen una excelente preparación en esta área, pueden aumentar sus conocimientos. “A pesar del gran número de alumnos cuya lengua materna no es el inglés —tenemos estudiantes españoles, urdus y serbocroatas— contamos con uno de los mejores programas de escritura del país”, dice Ergang. Los números permiten comprobarlo: este año, el 91 por ciento de los alumnos de 3^{er} grado alcanzó o superó los promedios estatales en el área de escritura. El cien por ciento de los alumnos de 5° grado y el 92 por ciento de alumnos de 8° grado obtuvieron los mismos resultados.³⁶

Ergang también invierte dinero en las materias relacionadas con las artes. Washington aplica un excelente programa de bellas artes en todos los grados, desde el jardín de infantes hasta el 8° grado, que, entre otras cosas, logró

Notes:

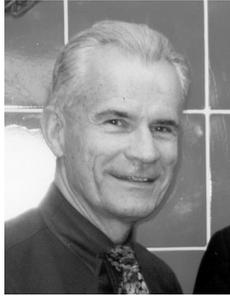
36. Illinois Standards Achievement Test (*Examen de rendimiento escolar conforme a los criterios de evaluación de Illinois*), septiembre de 1999. Suministrado por Washington Elementary.

obtener el apoyo de dineros del Consejo de Arte de Illinois (*Illinois Arts Council*). Ergang dice que, aun sin ese apoyo, toda escuela eficiente debe gastar dinero en las materias relacionadas con el arte. El arte es la clave para que muchos alumnos tengan grandes logros”, expresa. “Para los niños de bajos recursos es algo que los conecta con muchas cosas que jamás conocerían de otra manera”. Lo mismo puede decirse al hablar de la música. “Existe una relación directa entre la competencia musical y el aumento del dominio de la lectura”, afirma Ergang. Los alumnos de 5° a 8° grado pueden tocar en la orquesta escolar. Ergang, incluso, paga una suma extra al maestro de música para que reúna a la orquesta en la mañana, antes del comienzo de las clases.

En cuanto al personal, Ergang manifiesta que una escuela eficiente atrae a personas de talento, dispuestas a trabajar duro para mantener el alto nivel del establecimiento. Los maestros llegan temprano en la mañana y abandonan la escuela a la noche. Los padres muestran la misma fidelidad y esfuerzo.

El consejo bilingüe que los padres dirigen es un elemento importante de los excelentes resultados de Washington. En Chicago, se les dan tres años a las escuelas para lograr que todos los alumnos sigan un plan de estudios exclusivamente en inglés. Dado que Washington no recibe dineros para ocuparse de que los niños conserven su segunda lengua durante todo el año escolar, y que los padres pretenden que sus hijos dominen el inglés, el consejo bilingüe reafirma la intención de Ergang de que todos los niños logren un excelente dominio del idioma. “Siempre preferimos aplicar un programa de inglés como segundo idioma que uno de recuperación en español”, aclara, porque cree que ésa es la manera más efectiva de lograr que el inglés sea el único idioma utilizado en las salas de clases.

En los primeros años de escuela, Washington fomenta un programa de lectura tradicional de aprendizaje de sonidos complementado con una excelente parte dedicada a la literatura. Casi todos los alumnos de Washington son capaces de leer cuando terminan el jardín de infantes. “Si se es capaz de leer en español, también es posible leer en inglés”, sostiene Ergang. “La adquisición del lenguaje lleva a la posibilidad inmediata de aprender otro idioma, y tratamos de aprovechar esta ventaja cuando se puede”.



James Coady

Morse Elementary
40 Granite Street
Cambridge, MA 02139
617.349.6575

Seis años atrás, las escuelas especializadas (escuelas “magnet”) de Boston tenían tantos alumnos de Cambridge que Morse estuvo a punto de cerrar sus puertas. Por pedido de los padres, James Coady realizó un cambio general del plan de estudios, que incluyó un programa de Conocimientos Básicos (“Core Knowledge”; ver Apéndice A) en todos los grados y niveles.

“Los padres de los alumnos estaban convencidos de que se necesitaba una rápida y clara solución para justificar el mantenimiento de la escuela”, dice Coady acerca de la decisión de llamar a Core Knowledge Foundation (*Fundación de Conocimientos Básicos*) y de hacer de nuevo el plan de estudios. “Tuvi- mos algunos problemas al principio con el apoyo del personal —dos maestros abandonaron la escuela— pero al final tuvimos buenos resultados”.³⁸

Los padres fueron en definitiva muy útiles en el cambio al nuevo plan de estudios. “Algunos de la administración central de las escuelas públicas de Cambridge estuvieron absolutamente en contra del programa Conocimientos Esenciales”, recuerda Coady. “La Harvard School of Education (*Escuela de Educación de Harvard*) tiene una poderosa influencia sobre ellos. No querían involucrarse en la aplicación de un plan de estudios de los que normalmente se usan”. Los padres presionaron sobre el consejo escolar para lograr la aprobación de su propuesta. El superintendente apoyó el reclamo de la escuela. Sin embargo, Coady aclara que, hasta el final, el superintendente fue presionado por las escuelas normales locales para que no atendiera los reclamos de Morse. Además, en algunos casos, estos ataques se tornaron personales. “No había entendido que ellos creían que yo era racista por aplicar el programa de Conocimientos básicos la escuela”, dice Coady, con total honestidad.

“Incluso hubo quienes me llamaron nazi. Pero aquí la cuestión no es la raza ni la pobreza o riqueza. El éxito depende de la calidad del plan de estudios y del personal”.

Grados: K-8 (desde el jardín de
infantes hasta el 8° grado)
Alumnos: 318
% de alumnos de bajos recursos: 65³⁷
Promedio en lectura: 72
Promedio en matemática: 84³⁸

Notes:

37. Todas las escuelas de este estudio presentan alumnados compuestos por un 75 por ciento de niños de bajos recursos. Morse posee actualmente una cantidad mucho menor de alumnos en situación de pobreza. Esta baja fue inmediatamente después de la mejora del rendimiento académico de la escuela.
38. California Achievement Test-5 (*Examen - 5 de rendimiento escolar de California*), realizado durante la primavera de 1998. Entregado por Morse School.

Morse es actualmente la escuela primaria con mayor rendimiento de Cambridge. Por ejemplo, el año pasado, los alumnos de 6° grado obtuvieron calificaciones equivalentes a 71 en lectura y 93 en matemática. El ochenta y cinco por ciento de los alumnos de 8° grado aprobó el examen municipal de álgebra en 1998, un 7 por ciento menos que el año anterior.³⁹ Aunque sólo el 50 por ciento de los niños de Morse está oficialmente inscrito en el programa de almuerzos, cerca de siete de cada diez alumnos provienen de familias de bajos recursos, muchas de las cuales están formadas por inmigrantes de primera generación. El veinticinco por ciento de los niños es de origen coreano; el 8 por ciento, hispano y hay un 27 por ciento de negros.

Coady atribuye la mayoría de los logros de la escuela al programa de Conocimientos Básicos (“*Core Knowledge*”), un plan de estudios amplio y culturalmente completo que permite un desarrollo paso a paso de los conocimientos en todas las materias y todos los grados, de una forma coordinada. El plan de estudios se funda en la teoría de que esta sólida organización del conocimiento es muy importante para lograr una capacidad de pensar en forma más creativa. Quienes están en contra del programa cuestionan su excesiva dureza, su orientación en general y también su orientación eurocéntrica.

“El plan de estudios garantiza que todos los alumnos reciban una educación completa y sólida”, argumenta Coady. “Es difícil discutir ante los resultados”.

Aunque se llamó a la Fundación de Conocimientos Básicos (*Core Knowledge Foundation*) para pedir su ayuda en el proceso de transición, antes de la implementación del nuevo programa, Coady dice que el plan de estudios es tan claro que la capacitación y preparación de los maestros no es esencial. El director comenta que la aplicación del programa es un proceso simple, particularmente útil para los nuevos maestros que necesitan una mayor orientación o pueden aprovechar la claridad de los detalles que ofrece.⁴⁰

La formación de la personalidad —especialmente, el desarrollo de las virtudes tradicionales— es otra característica importantísima del plan de estudios de Morse. Mediante el uso de la guía de *Virtudes esenciales* (*Core Virtues*), publicada por el Link Institute (*Instituto Link*), una organización de investigación educativa sin fines de lucro, con sede en Illinois, los maestros de Morse realizan un estudio de las virtudes con la ayuda de la literatura. Este estudio se aplica en cada grado durante un tiempo de tres años.⁴¹ En diciembre del primer año, por ejemplo, cada grado hace un estudio de “la generosidad” a la preparación para el período de vacaciones. Al año siguiente, el análisis de “la generosidad” se profundiza para estudiar “la caridad”. Por último, en el tercer año, durante la misma época, toda la escuela se concentra en “la compasión”. Como muchas otras escuelas de alto rendimiento, Morse descubrió que el estudio abierto y el análisis de la personalidad es central para el objetivo principal de la escuela: la formación de ciudadanos responsables y cultos.

Notes:

39. *School Improvement Plan 1999-2000* (Plan de mejora educativa 1999-2000), Morse School for Cambridge Public Schools. Entregado por Morse School.

40. Ver <http://www.coreknowledge.org>.

41. Ver <http://www.linkinstitute.org>.

Coady está seguro de que la permanente realización de exámenes es un aspecto muy importante. En Morse, los maestros trabajan en grupos y todo el tiempo comparten con sus colegas los resultados de los exámenes para elevar el rendimiento. Coady descubrió que la utilización de un plan de estudios bien organizado y unido a metas concretas de aprendizaje, como las del programa de Conocimientos Básicos (“*Core Knowledge*”), simplifica mucho el proceso de evaluación permanente. En abril y mayo, los alumnos se preparan para los exámenes nacionales. Se comunican inmediatamente los resultados de los exámenes y se entrega el trabajo escolar adicional que resulte necesario. Los alumnos que necesitan apoyo adicional participan en un programa de verano.

“Quienes necesitan ayuda, la tienen, y de la mejor”, asegura Coady. “Pero, para ello, se necesitan maestros que estén dispuestos a realizar un duro trabajo”. Dos días a la semana se dictan, fuera del horario escolar, clases de consulta para la realización de las tareas. Aunque pueden retirarse a las 14:25, muchos maestros se quedan en la escuela de las 7:30 de la mañana hasta las 5 de la tarde.

No hay duda de que el nuevo régimen funciona. Actualmente, los alumnos de las escuelas especializadas (escuelas “*magnet*”) de la zona están yéndose a Morse. Desde que Coady empezó el nuevo programa, el porcentaje de niños pobres bajó, hecho que refleja que un buen rendimiento académico muchas veces se transforma en una buena situación económica. “Cuando se ofrecen buenas alternativas a los padres, éstos las aprovechan”, expresa Coady. “Las familias de mayores ingresos aportan mucho a la escuela. Todo el mundo tiene beneficios”.



Ernestine Sanders

Cornerstone Schools Association
6861 E. Nevada
Detroit, MI 48234
313.892.1860

El establecimiento se fundó en 1991, luego de que el arzobispo católico Adam Cardinal Maida desafió al sector educativo a entregar mayores oportunidades a los niños de Detroit. Un año después de la idea del establecimiento, la primera de las escuelas “cristianas” se hallaba construida y en funcionamiento. A partir de ese momento, Cornerstone se convirtió de a poco en un pequeño distrito de tres escuelas primarias y una escuela intermedia (“*middle school*”) privado, que entregan una excelente educación a algunos de los niños más pobres de Detroit. Con su política de puertas abiertas, Cornerstone intenta aceptar a todos los estudiantes interesados en el establecimiento, independientemente de su nivel de conocimiento o sus necesidades individuales. Casi cien por ciento de los alumnos las escuelas son negros.

La educación de Cornerstone está basada en un plan de estudios que tiene por ejes principales a las disciplinas artísticas y humanísticas, la alta exigencia académica y la formación de la personalidad. La meta de este programa de enseñanza es aplicar lo que Ernestine Sanders, presidenta y directora general (*Chief Executive Officer, CEO*) de Cornerstone Schools Association (*Asociación de Escuelas Cornerstone*), llama “un método de educación en el que el conocimiento se apoya en la verdad”.

Los logros obtenidos son cada vez más. Si bien las cuatro escuelas no alcanzaron el mismo puntaje en matemática y en lectura (que fue superior en esta área), este año, los alumnos de 8° grado tuvieron calificaciones correspondientes al promedio nacional 66 en matemática. En cuanto a la lectura, las calificaciones obtenidas por los alumnos de Cornerstone en los años iniciales son verdaderamente impresionantes. Por ejemplo, los niños del jardín de infantes y de 1° grado obtuvieron calificaciones equivalentes a 82 y 76 (de uno a 99), respectivamente.⁴³

Grados: PK-8 (desde la guardería preescolar hasta 8° grado)
Alumnos: 625
% de alumnos de bajos recursos: 75
Promedio en lectura: 65
Promedio en matemática: 51⁴²

Notes:

42. Stanford-9 Achievement Test (*Examen de rendimiento escolar Stanford-9*), realizado durante la primavera de 1998. Entregado por Cornerstone Schools Association. Aunque las calificaciones obtenidas por la escuela durante 1999 no cumplen con los requisitos necesarios para ser incluidos en este libro, son una muestra muy importante y clara del permanente avance de la escuela. Cornerstone presentó un promedio de 58 en matemática y de 63 en el área de lectura del Examen de rendimiento escolar Stanford-9 realizado durante la primavera de 1999.
43. Stanford-9 Achievement Test (*Examen de rendimiento escolar Stanford-9*), realizado durante la primavera de 1999. Entregado por Cornerstone Schools Association.

Para obtener estos resultados, la escuela se asegura de que los niños más jóvenes obtengan un verdadero aprendizaje. Un programa preescolar, centrado en la enseñanza de fonética (técnicas de sonidos) y el reconocimiento de los números, permite saber cuales son los niños que tienen mayores problemas para aprender y ofrecerles capacitación y preparación completa para que puedan alcanzar un excelente rendimiento en Cornerstone.⁴⁴ Además, a partir del jardín de infantes se enseña un idioma extranjero.

Los resultados de Cornerstone también están relacionados con el aumento en las horas de la jornada escolar.⁴⁵ El año escolar de once meses se extiende hasta la segunda semana de julio. Para los alumnos que necesitan más ayuda, o para los padres que tienen poco tiempo, la escuela ofrece una sala de estudio con ayuda profesional a la que padres y alumnos pueden asistir todos los días de 7 a 8 de la mañana y de 3 a 6 de la tarde. Los maestros dedican una mayor cantidad de tiempo a la escuela para preparar sus clases, asistir a talleres y observar los métodos de enseñanza usados en otros establecimientos.

Cornerstone considera que el desarrollo moral del niño es tan importante como el académico. Según Ernestine Sanders, “Nadie puede ser un buen ciudadano si no posee virtud, integridad, honor ni amor por los demás. Cornerstone pretende, humildemente, que todos los niños cuenten, cuando se gradúen, con las condiciones necesarias para ser miembros útiles de nuestra sociedad”. El proyecto de Cornerstone consiste en el trabajo conjunto con la familia y la comunidad para crear buenos ciudadanos estadounidenses.

El “pacto” que cada padre celebra con la escuela es el pilar de esta unión con el hogar. El pacto no es sólo un contrato escrito sino un vínculo que, como dice Sanders, se encuentra “basado en el amor de Dios a cada ser humano” y compromete a todos los padres a acompañar a sus niños en el camino hacia la excelencia en todos los niveles: académico, social y espiritual. En Cornerstone, los excelentes logros de los estudiantes son la cara visible de un proyecto común que reúne a los niños, los padres y la escuela en un esfuerzo conjunto.

Cornerstone también enseña a reciclar los antiguos recursos. En Detroit, una de sus escuelas está ubicada en un terreno alquilado a la archidiócesis. Allí, en el seminario del Sagrado Corazón (Sacred Heart), Cornerstone se encargó de reparar un establecimiento desocupado. Otras dos escuelas están ubicadas en los establecimientos de una antigua escuela luterana para sordos (Lutheran School for the Deaf), que hoy en día se encuentran completamente renovados y

Notes:

44. Un programa piloto aplicado antes de 1997 muestra una diferencia de entre 20 y 30 puntos en los resultados de los alumnos de 1^{er} grado que participaron en el programa preescolar con respecto a aquellos que no lo hicieron. Los resultados de los siguientes años permiten observar los efectos positivos de la educación preescolar en el desempeño de los estudiantes que participaron en el programa. Ver *Cornerstone Schools 1997 Annual Report* (Informe anual de Cornerstone Schools para 1997), pág. 14.
45. Cornerstone ha logrado gran reconocimiento por la correcta administración del tiempo para lograr un mayor rendimiento académico. Ver National Education Commission on Time and Learning (Comisión Nacional sobre Tiempo y Aprendizaje), *Prisoners of Time: Schools and Programs Making Time Work for Students and Teachers* (“Prisioneros del tiempo: escuelas y programas que logran una correcta administración del tiempo de estudiantes y profesores”). Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1994.

equipados con los últimos adelantos de la tecnología. La cuarta escuela funciona en el sótano de una iglesia luterana.

La transformación de instalaciones antiguas es sólo un factor interesante. Pero la clave del éxito de Cornerstone se halla en las personas que trabajan allí. La “familia Cornerstone” está integrada por cientos de líderes comunitarios, industriales y empresariales que tienen gran interés en que Cornerstone alcance los más grandes logros. Estos “socios”, como se los llama, financian la escuela por medio de “sociedades”, cada una de las cuales representa una donación de \$2000 y un compromiso personal con el deber de reunirse con los niños apadrinados cuatro veces al año. El objetivo es conseguir dos sociedades por alumno. Hoy en día, alrededor de 500 socios participan en el programa, y la renovación de socios es del 91 por ciento anual. Algunos, incluso, pagaron la educación de un niño desde el jardín de infantes hasta 8º grado y luego comenzaron nuevamente a dar apoyo económico a otros alumnos. Existen casos de socios que se hicieron cargo de diez niños a la vez.

Las donaciones son fundamentales para poder costear los objetivos principales de la escuela, ya que el costo real de un período lectivo de 11 meses en Cornerstone llega a \$5800 por estudiante. La suma de la matrícula se basa en la idea de que “se paga lo que se puede”, y un 60 por ciento de los alumnos recibe algún tipo de ayuda financiera para asistir a Cornerstone. La matrícula promedio cuesta \$1200; la cuota máxima es de \$1950. Este año, el monto mínimo es de \$300. Aunque esta última suma se halla fuera del alcance de muchas familias, la escuela intenta que todos paguen una determinada suma para que se establezca un lazo y un sentido de responsabilidad y pertenencia.

A través de la creación de sociedades y matrículas, Cornerstone pretende enseñar a padres, maestros y alumnos que el mejor regalo que la vida puede darnos es la capacidad de ayudar al prójimo. De esta manera, el método de pago de Cornerstone es el complemento perfecto de una teoría fundamental, tanto para la forma de enseñanza de la escuela como para sus metas de renovación en la ciudad: el cambio siempre es interno. “El principal objetivo de la educación dada en los barrios pobres es lograr una transformación de la actitud”, explica Sanders. “En las ciudades se cuenta con pocas esperanzas, establecimientos malos y niños frustrados. Aquí preguntamos: ¿Cuáles son las mejores metas que usted tiene para sus hijos? ¿Qué está dispuesto a hacer para que se cumplan? Cornerstone puede hacerlas realidad”.

El estilo de Cornerstone demuestra a los miembros de las comunidades locales que ellos son los verdaderos responsables del futuro de estos alumnos. Las sociedades que se forman con los estudiantes elevan el nivel de rendimiento. Según Sanders, “Cuando se forma una sociedad con otra persona talentosa y educada, aumentan las metas de los padres y las oportunidades de los hijos”. Las sociedades comunitarias de Cornerstone hicieron posible la creación de un proyecto científico-agrícola, una moderna red de computadores y una clínica de salud ubicada en la misma escuela con un médico propio.

No hay excusas: Lecciones de 20 escuelas de escasos recursos y alto rendimiento

Aunque los métodos usados por la escuela han tenido una gran fama pública, Sanders no se atreve a asegurar que el modelo desarrollado sea aplicable en cualquier otro establecimiento. “Cornerstone no tiene respuestas para todo”, expresa. “Nos concentramos en ayudar a aquellos que se acercan a nosotros. Si tenemos la posibilidad de ayudar a otras personas, estamos absolutamente dispuestos a hacer el intento”.



Patsy Burks

Owen Elementary
3033 15th Street
Detroit, MI 48216
313.596.7064

La realización de exámenes en forma permanente está teniendo excelentes resultados en la escuela primaria Owen Elementary. Los maestros forman equipos de evaluación para que todos los responsables de los resultados de los exámenes puedan participar en la preparación de éstos últimos. El maestro de 4º grado (responsable de los alumnos del curso anterior al año siguiente), por ejemplo, trabaja activamente con los alumnos de 3^{er} grado para prepararlos para los exámenes de fin de año. El trabajo en equipo produce un excelente rendimiento.

En 1999, el 94 por ciento de los alumnos de 4º grado de la escuela Owen aprobó el examen estatal de matemática, mientras que en Detroit esta cifra fue del 49 por ciento.⁴⁷ El ochenta por ciento aprobó el examen de lectura.⁴⁸ Los resultados que el resto de los alumnos obtuvo en el examen Metropolitan-7 son aún más impresionantes si se tiene en cuenta que el plan de estudios está regulado por las condiciones que fija un examen estatal. El promedio obtenido por los alumnos que terminaron 5º grado el año pasado, por ejemplo, fue de 98 en lectura y 90 en matemática (entre uno a 99).⁴⁹ El promedio que tuvieron primer y tercer grado tanto en matemática como en lectura también superó el número 85.⁵⁰

“Algunos creen que nuestra forma de trabajo se basa en enseñar para aprobar exámenes”, dice Patsy Burks, directora de la escuela durante los últimos doce años. “Sin embargo, el examen estatal dice lo que los niños necesitan saber y nosotros adaptamos nuestro programa anual para cumplir con esos requisitos”.

Como explica Burks, las escuelas públicas de Detroit (*Detroit Public Schools*) preparan sus planes de estudios sobre la base de las metas y los objetivos (*Benchmarks, Goals and Objectives*) fijados en el estado de Michigan. Aunque este esquema es bastante rígido, cada escuela puede adaptar y cambiar su plan de estudios de acuerdo con las necesidades de sus alumnos. Owen no cambia

Grados: PK-5 (desde la guardería preescolar hasta 5º grado)

Alumnos: 457

% de alumnos bajos recursos: 82

Promedio en lectura: 80

Promedio en matemática: 79⁴⁶

Notes:

46. Metropolitan Achievement Test-7 (*Examen de rendimiento escolar Metropolitan - 7*), realizado durante la primavera de 1999. Entregado por Owen Elementary.
47. Michigan Educational Assessment Program (*Programa de evaluación educativa de Michigan*), 1999. Entregado por el Departamento de Educación de Michigan (*Michigan Department of Education*).
48. *Ibidem*.
49. Metropolitan Achievement Test-7 (*Examen de rendimiento escolar Metropolitan - 7*), realizado durante la primavera de 1999. Entregado por Owen Elementary.
50. *Ibidem*.

su plan de estudios, sino que pone toda su atención en los métodos de trabajo más útiles. Según Burks, este tipo de enseñanza sólo necesita motivación. “La gente nos pregunta: ¿cómo lo hacen?” A lo que Burks responde: “Tienen que verlo con sus propios ojos. A nuestros maestros les gusta enseñar. Nuestros maestros son felices aquí. Un maestro feliz puede ser un factor decisivo”.

Asimismo, Burks está muy orgullosa de la calidez que puede notarse en Owen Elementary, que exigió un gran esfuerzo y que tiene un efecto positivo tanto en los maestros como en los alumnos, ya que los hace sentir como si estuvieran en su propia casa. “Queremos un ambiente cómodo y afectuoso para *eleva*r las metas, no para reducirlos”, asegura Burks. “Si lo que se busca es eficacia, la escuela tiene que ser atractiva. Nuestra escuela es un oasis. Los niños aprenden porque quieren estar aquí”.

Mientras que la mayoría de las escuelas con altos recursos necesita que sus alumnos lleven una vida organizada en sus hogares para complementar la enseñanza escolar, la política de Owen, que se basa en el mantenimiento de un ambiente atractivo y bueno para la educación, permite que se cumplan las metas fijadas en la sala de clases. “Los niños que van a nuestra escuela deben hacer frente a muchos desafíos. Pero nuestro trabajo consiste en lograr que esos desafíos produzcan excelentes resultados. Si se tiene el apoyo y los incentivos necesarios en el momento correcto, un desafío puede convertirse en un motivo de orgullo y producir mayor fortaleza, en vez de ser una barrera que debe ser superada”, explica Burks. “Enseñamos a los niños que la inteligencia se logra con el esfuerzo. No les preguntamos “¿qué tan mal están?”. Les pedimos que se den cuenta de qué son capaces”.

Todo el personal de maestros trabaja para crear un ambiente que, según Burks, los padres no consideran peligroso, por más exigente que pueda ser para los alumnos. “Nosotros fomentamos la participación de los padres de una manera menos formal”, dice. La escuela puede atemorizar a algunos padres. Por lo tanto, Burks y su equipo se esfuerzan por quitar esa presión a través de algunas ayudas que no se dan en otras escuelas. En épocas de elecciones, por ejemplo, la escuela entrega certificados de inscripción para votantes y algunos padres pueden participar en el programa de almuerzos gratuitos. “De este modo, podemos conocerlos mejor, al igual que a sus hijos, y ellos pueden recibir la ayuda necesaria sin los riesgos de recibir a los servicios sociales en sus hogares”, afirma Burks. De esta manera, Owen se convierte en un hogar para los estudiantes, en una institución a la que los padres pueden ir y, como consecuencia, en una escuela más eficaz.



Ronald Williams

Newberry Elementary
4045 29th Street
Detroit, MI 48210
313.596.4966

En 1998, cuatro niños de Detroit fallecieron en un incendio producido en la casa de su abuela cuando su madre se encontraba en el hospital dando a luz a su sexto hijo. Dos de los niños que murieron en el incendio eran alumnos de Newberry. En muchas ocasiones, cuando los noticieros se referían a la escuela, decían que era “el lazo que mantenía unida a esta débil comunidad”.

Newberry, que a fines de la década del 60 era un hermoso barrio de clase media, es, en la actualidad, una zona extremadamente pobre del suroeste de Detroit, ubicada en el límite del área de mayor desarrollo económico de la ciudad. La mayoría de los padres que mandan a sus hijos a la escuela de Newberry no trabaja. No hay negocios de ningún tipo en la región. La escuela está rodeada de una gran cantidad de terrenos vacíos y de casas que fueron abandonadas cuando los blancos que allí residían se mudaron a los barrios cercanos.

En medio de este triste paisaje, la escuela primaria Newberry Elementary es una luz de esperanza. En marzo de 1998, las calificaciones de los alumnos de 4^o grado alcanzaron a 80 en lectura y 82 en matemática en el examen Metropolitan-7. Las calificaciones correspondientes a 2^{do} y 3^{er} grado, más bajas que las demás, afectaron el promedio de toda la escuela, pero los alumnos de primer grado lograron un 81 en lectura y de 77 en matemática.⁵²

“Nuestro éxito está basado en un principio sencillo”, asegura Williams. “Si un niño no puede aprender de la manera en que le enseño, entonces debo aprender a enseñarle de la manera en que el niño puede aprender”.

Todos los maestros de Newberry trabajan en grupos, por año, y comparten sus experiencias con respecto a los resultados obtenidos y los métodos de enseñanza, para mejorar el rendimiento general de los alumnos. Después de que se dieron a conocer las malas calificaciones de los exámenes del año pasado, por ejemplo, los maestros de 2^{do} grado volvieron a organizar físicamente todo el edificio para lograr una mejor comunicación entre los maestros de los diferentes grados.

“Les doy a mis maestros todo lo que necesitan para llevar a cabo su trabajo y, luego, los hago responsables de los resultados”, dice Williams. “Los administra-

Grados: PK-5 (desde la guardería preescolar hasta 5° grado)
Alumnos: 610
% de alumnos de bajos recursos: 90
Promedio en lectura: 66
Promedio en matemática: 68⁵¹

Notes:

51. Metropolitan Achievement Test-7 (*Examen de rendimiento escolar Metropolitan - 7*), realizado durante la primavera de 1998. Entregado por Newberry Elementary.
52. *Ibidem*.

dores deben lograr que los maestros demuestren todo su talento. Si se convence al personal de que en la escuela todo es posible, pronto se sabrá *cómo* hacer las cosas. Pero una vez que se aceptan las excusas, llegará un momento en que los maestros sólo desearán tener menos problemas”.

Los maestros de Newberry dirigen un programa voluntario de matemática y lectura, que tiene lugar durante cuatro días a la semana, dos horas por día, fuera del horario de clases. Los resultados son sorprendentes. En 1999, el 77 por ciento de los alumnos de 5^o grado aprobó el examen estatal de escritura; el año pasado, esa cifra fue del 91 por ciento. En 1999, el 90 por ciento de los alumnos de 4^o grado aprobó el examen estatal de matemática.⁵³ Para aquellos que necesitan mayor apoyo escolar, Newberry tiene una academia de enseñanza durante el verano (Summer Learning Academy).

Newberry es una escuela ordenada. Pero, como señala el maestro de ciencias Walter Smith, mantener la disciplina y el orden en la sala de clases no es tarea fácil para los maestros ni para los alumnos: “La educación comienza y termina en la familia. Para poder educar a un niño revoltoso, primero tenemos que resolver los problemas que el niño debe enfrentar en su hogar. Para algunos esto es sólo una excusa. Aquí no hay excusas que valgan; como maestros, tenemos que saber que también estamos cumpliendo el papel de padres”. Smith llega a la escuela a las 7 y 20 todas las mañanas para planificar durante una hora y media las actividades del día. Durante la tarde se encarga de los proyectos voluntarios de laboratorio. “No sólo los mantenemos ocupados”, asegura Smith. “Les estamos dando una oportunidad”.

Este tipo de trabajo da sus frutos. En 1998, el 83 por ciento de los alumnos de 5^o grado de Newberry aprobó el examen estatal de ciencia: lo que muestra un excelente rendimiento, si se considera que, en ese estado, sólo un 40 por ciento de los alumnos acostumbra aprobar este examen.⁵⁴

Notes:

53. Michigan Educational Assessment Program (*Programa de evaluación educativa de Michigan*), 1999. Entregado por el Departamento de Educación de Michigan (*Michigan Department of Education*).
54. Michigan Educational Assessment Program (*Programa de evaluación educativa de Michigan*), 1998. Entregado por el Departamento de Educación de Michigan (*Michigan Department of Education*).



Alyson Barillari

Fourteenth Avenue School
186 Fourteenth Avenue
Newark, NJ 07103
973.733.6940

Esta institución local funcionó durante años como escuela de enseñanza primaria e intermedia (K-8; desde el jardín de infantes hasta 8º grado). Cuando el barrio empeoró y la población disminuyó, la escuela Fourteenth Avenue (La escuela en la calle 14) comenzó a trabajar con niños discapacitados que llegaban en colectivo desde distintas zonas de la ciudad. En la actualidad, Fourteenth Avenue es una escuela primaria K-4 de educación general y especial, que educa a niños con distintas discapacidades.

Este año, de los 210 niños que van a la escuela, 76 alumnos de nueve cursos diferentes son estudiantes que necesitan una atención especial. Algunas de las clases a las que estos alumnos asisten son integradas y otras no. Las clases no integradas se reservan para los niños con discapacidades múltiples, problemas generales o retraso mental.⁵⁶ Por otra parte, los maestros que dan estas clases trabajan con los maestros del programa de educación general. Como resultado, cada alumno de Fourteenth Avenue puede aprovechar los recursos y experiencias del programa de educación especial. La escuela tiene reglas muy claras para el rendimiento académico de todos los niños, sin importar su condición social o sus discapacidades. Fourteenth Avenue cuenta con un noventa y nueve por ciento de estudiantes negros. El noventa y ocho por ciento proviene de familias de bajos recursos.

Aunque resulta difícil medir en forma clara y precisa el rendimiento académico de los estudiantes que necesitan atención especial, los resultados obtenidos en el programa de educación general son extraordinarios.

Durante muchos años, los alumnos del programa de educación general tuvieron promedios superiores a 90 (de 1 a 99) en el examen de rendimiento escolar Stanford-9. En 1998, el promedio correspondiente a 2º grado fue de 94 tanto en el área de lectura como en el de matemática, mientras que los alumnos de 3º grado alcanzaron 86 y 95, respectivamente. Por cuestiones de

Grados: K-4 (desde el jardín de infantes hasta 4º grado)

Alumnos: 210

% de alumnos de bajos recursos: 98

Promedio en lectura: 90

Promedio en matemática: 95⁵⁵

Notes:

55. Stanford-9 Achievement Test (*Examen de rendimiento escolar Stanford-9*), realizado durante la primavera de 1998 y entregado por la Escuela Fourteenth Avenue. Estos resultados muestran las calificaciones de los alumnos de educación general de 2º y 3º grado. No se incluyen los alumnos de educación especial.
56. A Fourteenth Avenue van niños que necesitan una atención diferenciada: niños con problemas neurológicos, con daños cerebrales traumáticos, con trastornos emocionales, con retraso mental (niños que aún tienen posibilidades de aprender) y autistas. La escuela trata, siempre que se pueda, de incluir a estos niños en algunas de las actividades que realizan los niños que reciben educación general.

responsabilidad, el rendimiento de los alumnos de 4^o grado se mide mediante el examen de capacidades para escuelas primarias exigido por el estado (*Elementary School Proficiency Assessment*, ESPA), que no está basado en reglas de aplicación nacional. En 1999, de las 51 escuelas del distrito a las que van alumnos de 4^o grado, Fourteenth Avenue logró el primer lugar en matemática y el noveno en lengua. A los alumnos que necesitan atención diferenciada sólo se les exige que tomen el examen de diagnóstico Stanford (Stanford Diagnostic Test), pero se espera que, año a año, tengan un rendimiento académico bueno según los niveles de funcionamiento.

La importancia dada a los exámenes y las evaluaciones es la base de la excelencia que enorgullece a la escuela. “Siempre volvemos sobre nuestros pasos”, afirma Barillari. “Para el trabajo en la sala de clases, nos guiamos por el nivel exigido para la aprobación de los planes de estudios comunes (*Core Curriculum Content Standards*) en cada grado. Desde el primer día en que los niños asisten al jardín de infantes, les decimos qué exámenes vamos a tomar ese año y cuáles se tomarán al año siguiente”. Cuando los niños no logran un buen rendimiento, Barillari realiza un estudio profundo de los resultados y del *tipo de enseñanza* que dio dichos resultados. “¿Es posible distinguir algo común en la evaluación? ¿Tuvieron malos resultados en todas las materias o sólo en algunas?”, se pregunta. “Luego, se identifica al maestro del curso que ha tenido los mejores resultados y se asigna *ese maestro* a los otros alumnos”.

Barillari dice que un sistema como éste, cuando está bien manejado, no asusta al personal, sino que lo estimula a obtener mayores logros. “Se deben descubrir las ventajas y desventajas de cada uno. Todos pueden aportar algo. Nos concentramos tanto en la evaluación que ésta se transforma en una herramienta para premiar. La usamos como un medidor de la calidad de nuestro trabajo”.

La formación de maestros es lo que distingue a Fourteenth Avenue de las demás escuelas. “Nadie tiene que abandonar el edificio para capacitarse”, agrega Barillari. “Tengo un personal de expertos que comparten sus conocimientos”. Cuatro años atrás, por ejemplo, en la feria laboral de Newark, Barillari conoció a un maestro de una escuela parroquial cuyas ventajas personales claramente podían beneficiar a todo su personal. En la actualidad, ese maestro dirige un laboratorio de matemática, en todos los grados, conjuntamente con preparadores que, día tras día, integran un equipo con los maestros encargados de cada curso. Este tipo de trabajo no sólo da continuidad al programa de matemática sino que permite que el cuerpo de maestros incorpore nuevos conocimientos y que los preparadores se concentren en el contenido de fondo. Mientras que en muchas escuelas el maestro no está capacitado para enseñar algunas materias y su trabajo con frecuencia se ve entorpecido por las necesidades particulares de algunos alumnos, en Fourteenth Avenue se usan todos los recursos educativos disponibles para alcanzar un mismo objetivo: mejorar el rendimiento académico de todos los alumnos en todas las materias.



Irwin Kurz

P.S. 161 –
The Crown School
330 Crown Street
Brooklyn, NY 11225
718.756.3100

Trece años atrás, cuando el director Irwin Kurz llegó a Crown, las calificaciones eran de las más bajas del Distrito 17 de Brooklyn. Hoy en día, esta escuela tiene las mejores calificaciones del distrito y está ubicada en el puesto 40 del total de 674 escuelas primarias de la ciudad de New York.⁵⁸

Aunque cada curso cuenta con 35 alumnos, los maestros de Crown no permiten que la cantidad de estudiantes, ni ninguna otra excusa justifique el bajo rendimiento. Según Kurz, “Quienes piensan que los niños pobres no pueden aprender no saben lo que dicen”. Casi todos los niños de Crown reúnen los requisitos necesarios para participar en el programa de almuerzos gratuitos o de costo reducido.

La escuela Crown, ubicada en Crown Heights una zona de Brooklyn que se enorgullece de sus influencias caribeñas y que, a su vez, está tratando de lograr el orden luego de los problemas producidos hace poco, es una escuela pública de barrio a la que van niños pobres. La escuela cuenta con un noventa y uno por ciento de estudiantes negros y un 8 por ciento de hispanos.

Al observarla desde afuera, sería imposible decir que se está frente a una de las mejores escuelas de los alrededores. Dentro de la escuela, se pueden observar, por donde se mire, muchas muestras de los éxitos obtenidos. Completamente al revés que el mundo que la rodea, Crown es un modelo de excelencia, que fomenta día tras día la obtención de logros. La escuela aprovecha cada centímetro cuadrado de sus pasillos para exhibir los proyectos, las presentaciones, los informes y los certificados de excelencia que los alumnos han recibido. “El espacio físico tiene que reflejar nuestra preocupación por los niños”, sostiene Kurz. Los maravillosos pasillos reflejan en sus pisos encerados las luces del techo y los premios que cubren las paredes.

Crown es una institución que se muestra orgullosa de sus logros. Desde el momento en que se entra por la puerta, se tiene la sensación de que se trata de una escuela privada. Hasta los alumnos, que visten uniformes a cuadros, tienen

**Grados: K-8 (desde el jardín de
infantes hasta 8° grado)**
Alumnos: 1342
% de alumnos de bajos recursos: 98
Promedio en lectura: 71
Promedio en matemática: 78⁵⁷

Notes:

57. California Test of Basic Skills (*Examen de conocimientos básicos de California*) y California Achievement Test-5 (*Examen de rendimiento escolar de California - 5*), realizados durante la primavera de 1998. Entregados por la escuela P.S. 161 para alumnos de 3° a 8° grado.
58. Abril de 1999. Entregado por el New York City Board of Education (*Consejo de Educación de la Ciudad de New York*), Division of Assessment and Accountability (*División de Evaluación y Responsabilidad Educativa*), Test Analysis Unit (*Departamento de Control de Exámenes*).

suéteres azules con una llamativa insignia de Crown, a la altura del tórax. “Es vistoso, pero me gusta que sea así”, afirma Kurz sonriendo. “Estamos haciendo todo lo posible para que ésta sea una escuela especial”.

La escuela es, sin lugar a dudas, el resultado del trabajo de Kurz. El orden, la eficiencia y la confianza que en ella se pueden ver son el fiel reflejo de las cualidades del hombre que la creó. Sin embargo, Kurz dice que cualquier institución puede conseguir los logros de Crown. “Las grandes metas no son suficientes”, dice. “Se *deben tener las ganas reales* de realizar el trabajo. Si se desea realmente hacer algo, ese deseo se hará realidad”. Por ejemplo, cuando Kurz empezó con el uso de uniformes, simplemente envió una carta a los padres informándoles dónde tenían que pasar a retirarlos.

Todas las mañanas Kurz comienza su trabajo a las 6,15 hrs. y es posible que resuelva muchos de los problemas de ese día antes de que el resto sepa que existen. “Es la forma más fácil de levantar la moral de una escuela”, comenta. “Si uno soluciona los pequeños problemas, dejarán la situación en sus manos”.

Como prueba de su teoría, Kurz se asegura de que sus alumnos tengan muchos logros a corto plazo. Los niños que no tienen éxito en los primeros años escolares empiezan a creer que no tienen las cualidades necesarias para asistir a la escuela. Para dar vuelta esta situación, Kurz decidió comenzar con el programa de enseñanza desde el jardín de infantes, lo que nadie más hace. “Los niños le echan la culpa de cualquier fracaso escolar a su incapacidad para aprender”, comenta. “En esta escuela se les enseña que la capacidad se desarrolla con esfuerzo”. Más del 80 por ciento de los niños del jardín de infantes de Crown sabe leer.

Blouke Carus, ex presidente de la editorial Open Court Publishing, dice que Crown es la mejor escuela Open Court del país. Y esta afirmación no se basa simplemente en el hecho de que se haya usado el plan de estudios de Open Court: Irwin Kurz ha encontrado la forma para desarrollar el hábito de la lectura.

Las salas de clases están repletas de libros. A los alumnos de jardín de infantes que aprenden a leer y a los alumnos más grandes que escriben cinco informes por año sobre distintos libros se les entrega un certificado, que se coloca en unas de las paredes de la escuela, y un premio, que pueden lucir en su uniforme. Además, pasan a ser miembros del Club de Lectura del Director (*Principal's Reading Club*). Un diario mensual —llamado *By-lines*— publica informes escritos por los alumnos y se encarga de promover discusiones sobre los libros que leen, en los pasillos. La venta semanal de libros es el centro de la vida escolar. Poco antes de navidad se llegaron a vender más de 2600 libros en dos días, y son varios miles los que se venden durante el año. Los libros se venden a \$1 cada uno, y las pérdidas que su venta produce son pagadas a través de la recolección de fondos. Los alumnos encargados de la publicidad y del inventario reciben dinero de la librería para comprarse libros a cambio de su trabajo como promotores y vendedores. La librería consiste simplemente en una mesa.

En 1996, Kurz agregó una escuela intermedia bajo el nombre de Crown School of Law and Journalism (Escuela Crown de Derecho y Periodismo).⁵⁹ En la actualidad, el 6° grado de Crown ocupa el segundo puesto en las

calificaciones de lectura de todo el estado de New York.⁶⁰ En 1998, 6°, 7° y 8° grado alcanzaron el 93 (de 1 a 99) en lectura y 96 en matemática.⁶¹ En 1998, todos los alumnos de 8° grado aprobaron el examen de álgebra Regents del Estado de New York, y el 84 por ciento tuvo notas excelentes.⁶²

En forma sintética, Kurz explica que el éxito de Crown se debe principalmente al trabajo en equipo. En todos los grados, la educación de los alumnos está a cargo de un solo docente. Pero todo el cuerpo de maestros debe asumir la responsabilidad conjunta de mejorar la enseñanza. Kurz estableció un sistema de evaluación mediante el cual cada maestro observa el desempeño del resto de los maestros a cargo del mismo grado, con el propósito de mejorar la enseñanza. El sentido de profesionalismo del personal se nota de inmediato.

Kurz fue maestro antes de ser director. Por lo tanto, entiende que a los maestros se les debe dar libertad para adaptar sus métodos de trabajo a las necesidades de sus alumnos. Kurz cree que cada maestro sabe mejor que nadie qué se debe hacer en su sala de clases, y cree que, para trabajar eficazmente, son necesarias la libertad para trabajar tranquilo y el verdadero respeto a los estilos de enseñanza propios de cada persona. Las numerosas diferencias en cuanto a la disposición, decoración y diseño de cada sala de clases muestran un gran entusiasmo en el ejercicio de la profesión de maestro. Kurz se encarga de entregar a sus maestros todo lo que necesitan para la enseñanza, aun cuando se trata de juntar dinero para asistir a seminarios realizados en otros lugares o para comprar materiales adicionales. Este compromiso con sus maestros hace que los maestros de esta escuela se queden mucho tiempo en sus trabajos: la antigüedad laboral promedio de los maestros titulares es de quince años.

A cambio, Kurz pide resultados. En Crown, los exámenes son los indicadores del rendimiento de los maestros. Los exámenes de diagnóstico se toman en diciembre, enero y marzo. Los maestros reciben los resultados inmediatamente y luego dan clases particulares según las necesidades particulares de cada niño. Luego de dos o tres días, se asigna uno de los 26 ayudantes del maestroado a aquellos niños que necesitan compensación. Kurz realiza un control estricto de este sistema de administración de información. “Se deben establecer objetivos claros y medibles para todos”, comenta Kurz. “No sé qué método aplican las demás escuelas. Nosotros usamos la evaluación”. De los 100 alumnos que recibieron clases particulares después de

Notes:

59. Crown tiene un promedio de 215 alumnos por cada grado, desde el jardín de infantes hasta 5° grado (PK-5). La Crown School of Law and Journalism acepta a los mejores candidatos del mismo barrio. Desde 6° a 8° grado hay un promedio de 55 alumnos por curso.
60. Randal C. Archibold, “The Top Schools” (“Las mejores escuelas”), The New York Times, 11 de abril de 1999, sec. 1, pág. 34. Ver *Separate and Unequal: The Reading Gap in New York's Elementary Schools* (“Distintas y desiguales: diferencias sobre el aprendizaje de la lectura en las escuelas de New York”). The Public Policy Institute of New York State, pág. 44.
61. California Test of Basic Skills (*Examen de conocimientos básicos de California*) y California Achievement Test-5 (*Examen de rendimiento escolar de California - 5*), realizados durante la primavera de 1998. Suministrados por el New York City Board of Education (*Consejo de Educación de la Ciudad de New York*), Division of Assessment and Accountability (*División de Evaluación y Responsabilidad Educativa*).
62. *New York City Board of Education 1997-1998 Annual School Report* (Boletín anual de calificaciones de 1997-1998 del Consejo de Educación de la Ciudad de New York), “P.S. 161 - The Crown School” (“P.S. 161 – La escuela Crown”), pág. 6. Ver <http://207.127.202.63>.

No hay excusas: Lecciones de 20 escuelas de escasos recursos y alto rendimiento

uno de los recientes exámenes de diagnóstico (50 en lectura y 50 en matemática) 99 aprobaron el examen posterior.

Con sincera humildad, Kurz confiesa que su trabajo no es tan importante: si bien es el encargado de definir los objetivos, son los demás quienes deben alcanzarlos. Y agrega, con franqueza: “Mis maestros hacen todo el trabajo”.⁶³

Notes:

63. En 2001, Kurz fue designado Delegado del Superintendente para la oficina de desarrollo y liderazgo. Se lo puede contactar en 110 Livingston Street, Room 232, Brooklyn, NY 11201. (718) 935-2407.



Mary Kojes

P.S. 122—The Mamie Fay School
21-21 Ditmars Boulevard
Long Island City, NY 11105
718.721.6410

La P.S. 122 es una escuela pública local de Queens en la que también se aplica, en 6º, 7º y 8º grado, un programa de educación para niños superdotados y con aptitudes excepcionales de todo el distrito. A partir de este año, un grupo de alumnos de 1º a 5º grado participarán en el programa de “Conocimientos Básicos” (“Core Knowledge”), que integrará a alumnos de las 25 escuelas del Distrito 30. La idea es que tanto el programa de conocimientos básicos como el programa orientado a niños superdotados ayuden a establecer métodos de trabajo para toda la escuela.

La escuela es un reflejo de la realidad social del barrio en el que se encuentra ubicada: cuenta con un 32 por ciento de alumnos hispanos, un 21 por ciento de estudiantes de origen asiático, indio o de las islas del Pacífico, y un 10 por ciento de niños negros. El resto de la población blanca se compone mayormente de niños de origen griego, italiano y europeo (Europa del Este). De cada 10 niños, más de 7 provienen de familias de bajos recursos. Sin embargo, ni el origen familiar ni el idioma son una barrera para tener logros en esta escuela.

La escuela P.S. 122 se ubica en el puesto 38 en matemática y 48 en lectura, de un total de más de 1000 escuelas primarias y de educación intermedia (“middle schools”) ubicadas en la ciudad de New York. El año pasado, los alumnos de 3º grado alcanzaron el puntaje 80 (de 1 a 99) en matemática y el 68 en lectura. Los resultados de la escuela intermedia son aún más sorprendentes. El promedio de los alumnos de 6º grado correspondió a 96 en matemática y 93 en lectura.⁶⁵ En el examen de conocimientos básicos de California (*California Test of Basic Skills*), la totalidad de los alumnos de los tres cursos de 6º grado tuvo, en el área de lectura, las calificaciones más altas de todo el estado de New York.⁶⁶

Grados: K-8 (desde el jardín de infantes hasta 8º grado)
Alumnos: 1230
% de alumnos de bajos recursos: 73
Promedio en lectura: 77
Promedio en matemática: 82⁶⁴

“Se puede decir que esta institución es similar a las escuelas de Title I (“Titulo I”), con la diferencia de que no recibe los fondos de dicho programa”, dice Mary Kojes, en relación con el programa de

Notes:

- 64. California Test of Basic Skills (*Examen de conocimientos básicos de California*) y California Achievement Test-5 (*Examen de rendimiento escolar de California - 5*), realizado durante la primavera de 1999. Entregado por el New York City Board of Education (*Consejo de Educación de la Ciudad de New York*), Division of Assessment and Accountability (*División de Evaluación y Responsabilidad Educativa*).
- 65. *Ibidem*.
- 66. Randal C. Archibold, “The Top Schools” (“Las mejores escuelas”), *The New York Times*, 11 de abril de 1999, sec. 1, pág. 34.

fondos del gobierno. Kojes, que ha trabajado como directora de la escuela durante tres años, dice: “Muchas veces, las barreras de idioma o la vergüenza impiden a algunos padres completar los formularios del programa de almuerzos gratuitos”. Aunque el 20 por ciento de los alumnos fue clasificado oficialmente como “niños con poco conocimiento del idioma inglés”, no se debe olvidar que más del 40 por ciento de los estudiantes viene de hogares en los que se habla inglés como segunda lengua. La misma Mary Kojes llegó a los Estados Unidos como inmigrante griega cuando apenas tenía cinco años. Mientras que muchas escuelas con menor cantidad de inmigrantes recientemente incorporados atribuyen la existencia de calificaciones bajas en el área de lectura al grupo de alumnos que hablan inglés como segunda lengua, Kojes ve en estos grupos una oportunidad única para alcanzar excelentes resultados.

“Los niños extranjeros pueden elevar el rendimiento académico”, comenta. “Los inmigrantes están buscando una mejor calidad de vida y saben que la educación es el medio para lograrlo. En nuestra escuela, los inmigrantes logran que el resto piense de la misma manera”. Al recorrer la escuela, es posible ver, por ejemplo, a una pequeña niña de 4^{to} grado con su típica vestimenta hindú leer en voz alta una fábula para el debate con sus compañeros de curso. “Es imposible sacar partido de lo que tenemos aquí si no aprendamos que esta oportunidad no se va a volver a repetir”, agrega Kojes.

El noventa por ciento de todos los alumnos que se gradúan en la P.S. 122 va a Townsend, Bronx Science, Stuyvesant o Brooklyn Tech, cuatro de las escuelas secundarias de mayor jerarquía de New York e, incluso, del país. Pero solamente un tercio de todos los alumnos que ingresan a la P.S. 122 para cursar la escuela primaria llega a graduarse, debido a que los programas aplicados de 6° a 8° grado son más exigentes.

Kojes, que trabajó como vicedirectora durante diez años, como agente de desarrollo profesional del distrito y como maestra de matemática, llegó a la P.S. 122 con un plan destinado a que la escuela alcance un alto nivel académico y suba las exigencias en todos los grados y todas las materias. “Ésta es una escuela muy tradicional”, afirma Kojes. “La directora anterior fue directora durante 23 años y estableció en la escuela principios sólidos”. Una vez que los alumnos aprendieron los conocimientos básicos, Kojes decidió que la escuela estaba preparada para dar el siguiente paso.

El objetivo de Kojes es ubicar a la P.S. 122 entre las diez mejores escuelas de la ciudad. “Quiero que toda la escuela alcance un promedio de 90 en matemática y 80 en lectura”, dice con firmeza. “Nuestra política se centra en la escuela primaria, que es el área que puede ejercer mayor influencia sobre los resultados generales. Los niños de 6° a 8° grado lo lograrán, de cualquier forma. Nuestra tarea consiste en aprender de sus logros y subir el rendimiento de toda la escuela”.

“No se puede generar un cambio a través de la soledad o el aislamiento”, agrega. “Se debe trabajar por etapas y en equipo”. Como muchos otros directores que alcanzaron un alto rendimiento, Kojes no sólo da importancia a la lectura, sino que también se asegura de que los planes de estudios digan con claridad qué se enseñará en cada grado.

“No todos los maestros son iguales”, asegura Kojes. Su método de trabajo consiste en la integración de los nuevos maestros con los más experimentados, para que los primeros aprendan a dirigir una sala de clases, trabajar con los padres de los niños y preparar las clases diarias a partir del plan de estudios. El resultado final de esta permanente capacitación de maestros es una enseñanza mucho mejor.

“El plan de estudios señala los objetivos”, explica Kojes. “Pero un objetivo tiene que transformarse en una meta concreta y clara”. Éste es el mecanismo que los maestros enseñan a sus colegas. Existen distintos métodos para enseñar cualquier materia, pero las metas de ellos tienen que ser específicas y, además, tienen que ser desarrolladas en un orden muy claro y correcto. Esta seguridad ha hecho que Kojes de mayor importancia al programa de “Conocimientos Básicos” (“*Core Knowledge*”) y a la necesidad de una evaluación clara.

“No se puede hacer lo que se quiere en la sala de clases y luego esperar de los niños aportes valiosos”, sostiene Kojes. “Si los niños tienen buenos resultados en los exámenes preparados por *sus maestros* y luego fracasan en los exámenes nacionales, entonces algo está fallando en la enseñanza. Pero si se les toma exámenes permanentemente y se los mide de acuerdo con los criterios que corresponden a ese grado no habrá sorpresas en el examen final”.



Gregory Hodge

Frederick Douglass
Academy
2581 Adam Clayton
Powell, Jr., Blvd.
New York, NY 10039
212.491.4107

En 1991, la poco usual directora Lorraine Monroe fundó la Frederick Douglass Academy (FDA, Academia Frederick Douglass) en el mismo lugar en que se antes encontraba una escuela intermedia (“*middle school*”) del centro de Harlem que había fracasado. Su objetivo era demostrar que los niños pobres de las zonas urbanas deprimidas, que vienen de grupos minoritarios, pueden alcanzar cualquier nivel de desempeño.⁶⁷ Y lo logró.

Poco después de la fundación de la FDA, las calificaciones que los alumnos de la escuela secundaria tuvieron en las áreas de inglés, historia de los Estados Unidos y cálculo matemático básico de los exámenes Regents estaban al nivel de las de Stuyvesant y Bronx Science, dos de las instituciones más importantes de New York. En 1998, el 93 por ciento de los alumnos de la FDA aprobó el examen Regents de historia de los Estados Unidos, cifra muy superior al 58 por ciento obtenido en las escuelas de toda la ciudad. Se obtuvieron calificaciones parecidas en inglés y cálculo matemático básico, áreas en las que el porcentaje de aprobación fue de 88 y 87, respectivamente. El 95 por ciento de los alumnos de la FDA aprobó el curso *Global History Regents* —un curso intensivo de dos años sobre las civilizaciones del mundo, que muchos ven como el examen más difícil del estado de New York—, en relación con un promedio del 54 por ciento en toda la ciudad.⁶⁹

Grados: 6° a 12°
Alumnos: 1030
% de alumnos de bajos recursos: 80
Promedio en lectura: 73
Promedio en matemática: 81⁶⁸

Notes:

67. Ver Lorraine Monroe, *Nothing's Impossible: Leadership Lessons from Inside and Outside the Classroom* (“Nada es imposible: lecciones sobre liderazgo dentro y fuera de la sala de clases”). New York: Public Affairs, 1997.
68. California Test of Basic Skills (*Examen de conocimientos básicos de California*) y California Achievement Test-5 (*Examen de rendimiento escolar de California - 5*), realizado durante la primavera de 1998, para 7° y 8° grado exclusivamente. Los alumnos que cursan de 9° a 12° grado de la FDA realizan los exámenes New York Regents, que no están pautados por el gobierno federal. Suministrado por el New York City Board of Education (*Consejo de Educación de la Ciudad de New York*), Division of Assessment and Accountability (*Division de Evaluación y Responsabilidad Educativa*).
69. *Overview of Examination Results and Related Statistics for the 1997-1998 School Year* (Descripción general de resultados y estadísticas de los exámenes correspondientes al año académico 1997-1998), “Frederick Douglass Academy”. Entregado por la Office of Educational Technology of the Office of the Chief Executive for School Programs and Support Services (*Sección de Tecnología Educativa de la Secretaría de Programas Escolares y Servicios de Ayuda*).

En 1998, las calificaciones de los exámenes de la escuela secundaria intermedia (“*middle school*”), que habían sido un poco inferiores el año anterior, se ubicaron en el puesto 12 de entre 235 escuelas de la ciudad de New York, con 32 puntos porcentuales por encima del promedio general en lectura y 26 puntos más en matemática.⁷⁰

Gregory Hodge reemplazó a Lorraine Monroe en 1996 y se comprometió a ampliar la política de Monroe sobre las oportunidades educativas. Su objetivo consiste en que todos los graduados obtengan una beca para la universidad. En la FDA, la preparación para los estudios superiores comienza en 7° grado. Para que los niños puedan centrar su atención en los estudios universitarios, se aplica un programa obligatorio de preparación para exámenes, trabajos escritos pos-secundarios de investigación y ayuda y orientación universitaria. Además, a partir de 7° grado también se exige que los alumnos, todos los años, hagan una cierta cantidad de visitas a instituciones de estudios superiores.

El programa funciona. Este año, la escuela enviará a su promoción de graduados más numerosa (123 alumnos) a Yale, Princeton, Cornell, Dartmouth, Duke, Tufts, Amherst y a las universidades a las que tradicionalmente han asistido estudiantes negros, como Morehouse, Lincoln, Morris Brown y Xavier.

La intersección de 149th Street y 7th Avenue solía ser un motivo de orgullo para la raza negra de los Estados Unidos. Elegantes profesionales paseaban por la avenida, camino a los teatros de moda que produjeron a los grandes del jazz de la era “be-bop” y la poesía del *Harlem Renaissance* (“Renacimiento de Harlem”). Langston Hughes trabajó allí como maestro. En la actualidad, el edificio de la escuela, rodeado de enormes construcciones y molestado por el ruido de la estación de metro de Lenox, sólo tiene por compañía un sucio lavadero de autos ubicado del otro lado de la calle. Pero, a pesar de este triste panorama, el orgullo sigue presente en Harlem.

Apurados por llegar a tiempo a sus clases, muchísimos alumnos atraviesan la puerta principal de la escuela y se fijan en sus uniformes en los espejos del pasillo sin detenerse. Hodge se abre camino para saludar y luego los envía a sus respectivas salas de clases para que se les tome asistencia. Por encima de sus cabezas se puede ver un mural de Frederick Douglass y una frase del esclavo que se convirtió en un defensor de la libertad: “Sin lucha, no hay progreso”.

“Eso es lo que buscamos”, afirma Hodge. “Sin educación, estos niños se convertirán en esclavos del mundo en que viven. Con el verdadero aprendizaje, no habrá nada que los detenga”.

Frederick Douglass es una escuela pública local y selectiva, a la que asiste un 80 por ciento de niños del Distrito 5 de Harlem. El resto debe pasar una entrevista y presentar dos recomendaciones por escrito para lograr la aceptación en la escuela.

Notes:

70. Entregado por la Frederick Douglass Academy sobre la base del informe *New York Board of Regents* de la Superintendencia de Manhattan para el periodo 1997-1998. El ochenta y dos por ciento de los alumnos de la escuela secundaria intermedia aprobó el área de lectura, sobre un promedio del 49,6 por ciento en toda la ciudad, y el 88,9 por ciento aprobó el examen de matemática, frente a un promedio del 63 por ciento en las escuelas del resto de la ciudad.

Los alumnos de la escuela son un fiel reflejo de la población del barrio: hay un 79 por ciento de niños negros, un 20 por ciento de hispanos y un 1 por ciento de asiáticos o blancos.⁷¹ Hodge se esfuerza por abrir las puertas de la escuela a todos los estudiantes, pero la FDA se *elige*. “La FDA es sólo para aquellos que estén interesados en esforzarse”, sostiene Hodge. “Cada uno debe elegir”.

Para lograr la organización y disciplina que caracterizan a la FDA, Monroe estableció los famosos “12 principios no negociables” de la escuela e insistió en el uso de un uniforme escolar. Los principios no negociables, desde el polémico “se prohíbe masticar chicles y comer caramelos” hasta el prudente “aprende a no estar de acuerdo sin ser desagradable”, muestran claramente que la escuela es un lugar donde el respeto hacia uno mismo, hacia el prójimo y hacia la propiedad ajena es un requisito esencial para lograr un excelente rendimiento académico. Los padres también se encargan de controlar que sus hijos cumplan con los principios no negociables como también con las exigencias de una educación preparatoria para la universidad. La escuela tiene el derecho de expulsar a aquellos alumnos que no respetan las normas. Con respecto a los uniformes, Monroe ha dicho algo que vale la pena recordar: “permiten que nuestros niños se concentren en lo que tienen en sus cabezas, no en lo que tienen en sus espaldas”.⁷²

Hodge, al igual que Monroe, quién estuvo antes que él, cree que la disciplina se logra a partir de una política escolar clara, basada en el desarrollo académico. Hodge ha establecido hace muy poco un mandato estudiantil similar al de Morehouse College. De acuerdo con este principio, “la comunidad de alumnos de la FDA se dedica al logro de la excelencia personal y académica”. Los alumnos creen que el compromiso de toda la escuela con la excelencia y la conducta ejemplar es muy importante para “ser académico”. Según Hodge, “El mundo que los rodea rechaza abiertamente su compromiso con la excelencia. Por lo tanto, nosotros tratamos que sean “académicos” durante las veinticuatro horas del día, siete días a la semana. Sin excepciones”.

Hodge quiere que sus alumnos tengan éxito. Si tuviese los fondos necesarios, mantendría la escuela abierta desde las 6,30 hasta las 22 hrs., todos los días. “Se puede aumentar el rendimiento de los alumnos si se les ofrece un lugar seguro. Hacemos todo lo que podemos para ayudar, pero para conseguirlo entregamos las responsabilidades a nuestros alumnos”, dice Hodge. Por ahora, la escuela está abierta desde las 7,30 hasta las 20 hrs. de lunes a viernes y desde las 9,00 hasta las 16 hrs. los sábados, día en que se hace la preparación para el SAT, se dictan clases de nivel avanzado (Advanced Placement) como cálculo de AP, física de AP, inglés de AP y otras asignaturas.

Notes:

71. *Overview of Statistics and Performance Results for the 1997-1998 School Year (Descripción general de las estadísticas y los resultados de desempeño para el año escolar 1997-1998)*, “Frederick Douglass Academy”. Entregado por la Sección de Tecnología Educativa de la Secretaría de Programas Escolares y Servicios de Ayuda (Office of Educational Technology of the Office of the Chief Executive for School Programs and Support Services).
72. Dana Parnell, “From a Brokendown School to a Prestigious Harlem Academy” (*De una escuela en ruinas a una prestigiosa academia de Harlem*), *Manufacturer’s Association of Northwest Pennsylvania Business Report*, noviembre de 1997, pág. 7.

A pesar de que los fondos son muy limitados, ninguna actividad muestra problemas en la FDA. Ya que los estudiantes están obligados a tomar los cursos de teoría y técnica musical durante un año, la escuela tiene orquestas de cuerdas, conjuntos de pop y una gran variedad de conjuntos de jazz. La escuela tiene, además, diecinueve equipos deportivos, entre los que se cuenta un club de esgrima.

Según Hodge, es imposible mejorar el rendimiento a menos que se intente obtener un mejor nivel en todos los ámbitos. “Para imponer mayores metas a los alumnos, también es necesario ofrecerles la ayuda adecuada para poder cumplirlas. Cuanto más exigente es el plan de estudios, mayor es la probabilidad de que los alumnos tengan éxito”. Y los maestros deben cumplir con los mismos requisitos.

Con estudiantes a quienes las autoridades del sector educativo destinarían al fracaso, Hodge sólo habla de éxito. Y espera lo mismo de todo el personal. “Todos —alumnos, maestros, padres y la comunidad— piensan que la FDA puede producir alumnos que ganen becas”, asegura, “y la verdad es que podemos lograrlo”. Los maestros tienen que adaptarse al sistema que Hodge ha creado; de lo contrario, no durarán mucho tiempo en la escuela. “La actividad de toda la escuela está centrada en la universidad. Todos los alumnos entrarán a la universidad. Todos los maestros están educando a futuros graduados universitarios. Quien no lo crea, no será bienvenido”.



David Levin

KIPP Academy
250 East 156, Room 418
Bronx, NY 10451
718.665.3555

Después de trabajar con Michael Feinberg para fundar el Programa “El saber es poder” (*Knowledge is Power Program, KIPP*) en Houston, David Levin trasladó con éxito esta innovadora fórmula educativa al sur de Bronx (zona conocida como “*South Bronx*”). En 1995, quien supo ser maestro de *Teach for America*, creó la academia KIPP en New York. La escuela tiene en la actualidad el programa de más alto rendimiento de todas las escuelas intermedias (“*middle schools*”) de los cinco distritos en que se divide el Bronx. KIPP, escuela de barrio compuesta por un 45 por ciento de estudiantes negros y un 55 por ciento de hispanos, utiliza el mismo edificio y capta el mismo tipo de población que la I.S. 151, la escuela con menor rendimiento del distrito.

Es bastante difícil ubicar a la KIPP Academy: no hay señal alguna que indique dónde se encuentra, a excepción del anuncio que dice “¡No hay ataques!” y que cuelga del ala del cuarto piso que la escuela comparte con un programa de educación para niños con necesidad de atención diferenciada de toda la ciudad. Para confundir más las cosas, las calificaciones de los exámenes de KIPP se archivan junto con los de otra escuela, la P.S. 156, por lo cual resulta imposible encontrarla por medios oficiales. “Esta condición es la que nos permite existir”, confiesa Levin. “Es el precio que tenemos que pagar por nuestra independencia”. Y es un precio muy caro: KIPP sólo recibe dinero del Consejo de Educación para pagar los salarios del grupo de maestros. El resto de los fondos deben ser recaudados en forma independiente.

A pesar de estas limitaciones en el programa, los datos de la escuela en cuanto al rendimiento académico son asombrosos. El promedio de las calificaciones en lectura correspondientes a los alumnos que han concurrido a KIPP durante dos años alcanza el percentil 64. Después de tres años, ese promedio se va a las nubes, hasta alcanzar el puntaje 78.⁷⁴ En lo que se refiere a la

Grados: 5° a 8°
Alumnos: 223
% de alumnos con bajos recursos: 95
Promedio en lectura: 69
Promedio en matemática: 81⁷³

Notes:

73. California Test of Basic Skills (*Examen de conocimientos básicos de California*) y California Achievement Test-5 (*Examen de rendimiento escolar de California - 5*), realizados durante la primavera de 1998. Entregados por KIPP Academy.
74. Estos resultados, correspondientes a varios años, fueron suministrados por KIPP Academy sobre la base del California Test of Basic Skills (*Examen de conocimientos básicos de California*), proporcionado por el New York City Board of Education (*Consejo de Educación de la ciudad de New York*) desde 1996 hasta 1998. El New York City Board of Education no puede comprobar fácilmente la verdad en las cifras dadas debido a que los resultados de los alumnos de 5° grado de KIPP se miden junto con las calificaciones de la escuela P.S. 156.

matemática, en 1998, los alumnos de 6° y 7° grado alcanzaron los promedios 81 y 85, cada uno.⁷⁵

Debido a que KIPP funciona junto a otra escuela, que no aplica las mismas exigencias ni la misma disciplina, se producen, bastante seguido, algunas mezclas poco comunes. Durante el almuerzo, los niños del mismo barrio, que comen la misma comida, a la misma hora, en el mismo salón, son como el día y la noche. En un extremo del salón, todos los alumnos de KIPP —a excepción de los posibles ausentes— están sentados en orden y conversan en un tono suave mientras comen. En el otro extremo, se desata el caos. Aunque un tercio de los alumnos no se hizo presente en la escuela, los encargados de mantener el orden gritan a los niños de la otra escuela usando un megáfono.

Ya que el ambiente es totalmente diferente, la academia KIPP de New York se ha separado bastante del estilo de su gemela de Houston (ver pág. 95). Sin embargo, los logros de ambas escuelas se deben, sin duda, a la dedicación de los maestros y a sus nuevas técnicas de enseñanza. El responsable del excelente rendimiento de los alumnos de KIPP en matemática, por ejemplo, es Frank Corcoran, quien llegó a la escuela junto a Levin, desde Houston, para fundar la nueva academia. Ningún libro de texto disponible en el mercado actual enseña matemáticas de la manera como se enseña en KIPP.

Y no debemos olvidar la música.

Dejando de lado lo estrictamente académico, la orquesta de cuerdas es el eje de la academia KIPP de New York. Durante los últimos años, la excelente fama de la orquesta ha ayudado a la escuela a recaudar \$70.000 para equipar a los alumnos con violas, violines, violonchelos, bajos y una serie de instrumentos de percusión. Todos los alumnos estudian música. Todos tocan en la orquesta. Para Levin, la decisión de convertir a la música en el centro de atención fue sencilla. En la música, la concentración, la dedicación y el trabajo en equipo dan lugar a la belleza y la armonía. La música revela el camino al éxito.

KIPP es una muestra de las posibilidades que hay en educación. Pero tanto Feinberg, en Texas, como Levin, en New York, creen que la creación de una copia de KIPP a nivel nacional exige la presencia de una clase de maestros que hoy en día no existe. “En dos comunidades que no tienen nada en común, excepto un grupo de niños abandonados por las autoridades, hemos abierto escuelas que funcionan”, dice Levin. “Pero lo que hacemos no es simple. En primer lugar, debemos lograr, de alguna manera, que este nivel de compromiso se convierta en algo que sirva para medir los resultados. Luego, tenemos que conseguir que resulte atractivo y posible para los maestros”.⁷⁶

Notes:

75. California Achievement Test-5 (*Examen de rendimiento escolar de California*), realizado durante la primavera de 1998. Entregado por el New York City Board of Education (*Consejo de Educación de la ciudad de New York*), Division of Assessment and Accountability (*División de Evaluación y Responsabilidad Educativa*).
76. Quinton Vance es el Director de KIPP: Nueva York. David Levin sigue trabajando en la escuela como Superintendente.



Angelo F. Milicia

Stephen Girard/GAMP
18th Street and Snyder Ave.
Philadelphia, PA 19145
215.952.8554

Esta escuela primaria de barrio (K-4, desde el jardín de infantes hasta 4° grado) de 700 alumnos, que lleva el nombre del millonario, navegante y generoso hombre del siglo diecinueve Stephen Girard, está sujeta a un programa de educación especializada en música y humanidades para los niños que cursan de 5° a 12° grado de toda la ciudad. El Programa Académico de Música Girard (*Girard Academic Music Program*), al que se conoce como GAMP, ayuda a aproximadamente 250 alumnos de la escuela secundaria intermedia (“middle school”) y a otros 250 del nivel de enseñanza secundaria. Aunque el ingreso al GAMP exige el cumplimiento de algunos requisitos de rendimiento y está sujeto al número de vacantes disponibles, más del 80 por ciento de todos los alumnos de las dos escuelas viene de familias de bajos recursos.

Angelo Milicia, que ha trabajado como director de la escuela combinada durante cuatro años, comenta que la importancia dada al arte en los cursos superiores tuvo excelentes consecuencias en el rendimiento académico de toda la escuela. “Todos nuestros programas son de naturaleza educativa y ayudan a los objetivos académicos de la escuela”, explica Milicia. “Generalmente, los alumnos de familias de bajos recursos no tienen experiencias que valgan la pena. En esta escuela, se les da un ambiente que favorece la enseñanza y el aprendizaje activos. Estas positivas experiencias culturales se encargan de superar los vacíos que los niños no pueden corregir en otros temas”. Y las calificaciones de los alumnos así lo demuestran. Este año la escuela secundaria intermedia tuvo los mejores resultados. Los alumnos de 7° grado alcanzaron el puntaje 78 (de 1 a 99) en lectura y 70 en matemática, mientras que los alumnos de 8° grado alcanzaron los puntajes 81 y 77 en las dos áreas.⁷⁸

Aunque los alumnos pueden estudiar hasta ocho años de música en el programa de educación especial, GAMP no es una escuela de artes escénicas. Es un requisito del programa que todos los alumnos estudien cuatro años de

Grados: K-12 (desde el jardín de infantes hasta el 12° grado)
Alumnos: 1186
% de alumnos de bajos recursos: 82
Promedio en lectura: 66
Promedio en matemática: 63⁷⁷

Notes:

77. Stanford-9 Achievement Test (*Examen de rendimiento escolar Stanford-9*), realizado durante la primavera de 1999. Entregado por el School District of Philadelphia Office of Assessment (*Departamento de Evaluación del Distrito Escolar de Philadelphia*). Por motivos relacionados con el alcance de la responsabilidad, estas calificaciones corresponden solamente a 7°, 8°, 10° y 11° grado.
78. *Ibidem*.

teoría musical; sin embargo, no se les exige que dominen instrumentos musicales. Además de dar una excelente oferta musical, el programa académico del GAMP sigue un plan de estudios orientado a la preparación universitaria, que ofrece muchas opciones relacionadas con las artes liberales. Las metas están también claramente detalladas. En el nivel superior, se exige a los alumnos cuatro años de inglés, matemática, ciencias y ciencias sociales y dos años de español o italiano como requisito obligatorio para pasar al año siguiente. La mayoría de los alumnos del nivel alto realiza cursos avanzados de historia de los Estados Unidos y teoría musical. Todos los alumnos de este nivel también realizan cursos de cálculo o pre-cálculo. Todos entran a la Universidad.

“Estos niños tienen que *elegir* esta escuela”, dice Milicia. “Pero no todos tienen un alto rendimiento al entrar a ella. Para nosotros el deseo y la aptitud son más importantes”. Por el interés de la escuela en el rendimiento, los alumnos entienden que deben ser capaces de demostrar lo que han aprendido. De acuerdo con la teoría liberal, esta forma de ver las cosas produce un ambiente intelectual, de mucho diálogo, que hace hincapié en la buena conversación y el desarrollo de una conciencia capaz de criticar y pensar bien. “A diferencia de lo que pasa en la mayoría de las escuelas, mientras más permanecen los niños aquí, mejor es el rendimiento”, dice Milicia. El año pasado, los 60 integrantes de la promoción de graduados recibieron \$1,5 millón en becas.

La Girard/GAMP es pequeña para los criterios de Philadelphia; sin embargo, Milicia cree que mientras más pequeña es la escuela, mejor se trabaja. Con el objeto de brindar una educación altamente personalizada, Milicia organizó la escuela en múltiples niveles de grado (K-4, 5-8, 9-12) o “comunidades de aprendizaje”, cada una de las cuales tiene un máximo de entre 120 y 130 niños. “Parece exagerado pretender el éxito en todos los niveles de la escuela, pero las pequeñas comunidades de aprendizaje pueden lograrlo”, dice Milicia. Los maestros de estas comunidades también se agrupan en equipos de apoyo educativo que permiten mejorar la enseñanza de unos y otros y apurar el aprendizaje de los alumnos año tras año.

Al igual que otros directores de escuelas de alto rendimiento, Milicia le da mucha importancia a la evaluación: “Los exámenes orientan la enseñanza. Si no se evalúa a los alumnos en forma regular, es imposible saber qué necesitan. Y los criterios con los que se los evalúe son los importantes en este caso. Si no tenemos una meta clara, ¿cómo vamos a alcanzarla?”.

Durante los últimos 26 años, Milicia ha trabajado como maestro y director de escuelas de escasos recursos. El fracaso de la mayoría de estas escuelas, asegura, se debe a la incapacidad de fomentar la obtención de logros. “Durante mis primeros años como maestro, fui maestro de niños con muchas dificultades”, recuerda. “Los maestros experimentados pensaban que los niños eran animales. Me decían que no se les podía enseñar. Pero a través de la ejercitación y la práctica, lograban aprender, y obtenían grandes logros”. Antes de entrar a Girard/GAMP, Milicia fue director de Andrew Jackson, otra escuela de bajos recursos de Philadelphia, la cual ocupaba al momento de su partida el segundo puesto entre las 44 escuelas del distrito.

No hay excusas: Lecciones de 20 escuelas de escasos recursos y alto rendimiento

Milicia dice que en muchas escuelas los niños fracasan porque nadie asume la debida responsabilidad ante los resultados. Y agrega: "Aquí, yo me hago responsable".



Vivian C. Dillihunt

Rozelle Elementary
993 Roland Street
Memphis, TN 38114
901.722.4612

Memphis City Schools es el sistema escolar más importante del estado de Tennessee y el 20° sistema metropolitano de mayor tamaño de los Estados Unidos. El ochenta por ciento de los niños de las escuelas públicas de la ciudad viene de familias de bajos recursos. El promedio de sus 166 escuelas consideradas como un todo es inferior a 35 en lectura.⁷⁹ Sin embargo, a pesar de estos malos resultados, en una zona del sur de Memphis llamada Annesdale, una escuela primaria de arte creativo y artes escénicas está, a través del esfuerzo y la creatividad, ofreciendo verdaderas oportunidades para cientos de niños.

En 1994, el Superintendente de las escuelas de Memphis, Gerry House, decidió que todas las escuelas del sistema debían empezar a ocupar uno de los dieciocho modelos de reformas escolares diseñados a partir de las necesidades específicas de la comunidad local. Rozelle Elementary, una escuela de barrio con un 99 por ciento de negros y un 88 por ciento de niños de bajos recursos, fue una de las primeras 35 escuelas en formar parte del programa. Después de combinar el plan de estudios de arte creativo y artes escénicas de la escuela con el modelo de reforma *Modern Red Schoolhouse* (*Escuela Roja Moderna*) (Ver Apéndice A), la directora Vivian Dillihunt logró que Rozelle obtuviera rápidamente una excelente fama. En 1998, 3^{er} y 4^o grado, por ejemplo, alcanzaron un promedio equivalente o superior a 80 en la parte de lengua del examen de rendimiento de Terra Nova.⁸¹

Grados: K-6 (desde el jardín de infantes hasta 6° grado)
Alumnos: 507
% de alumnos de bajos recursos: 88
Promedio en lengua: 70
Promedio en matemática: 55⁷⁹

Dillihunt dice que son dos las claves del éxito de Rozelle: sus maestros y su enseñanza.

Cuando Dillihunt llegó en 1994, creó un programa completo de desarrollo profesional centrado en las estrategias de enseñanza, en la elaboración de plan de estudios y en una enseñanza orientada al cumplimiento de las metas fijadas. “No siempre nos tocan los mejores maestros”, dice Dillihunt, quien se supo

Notes:

79. 21st Century Schools Report Card (*Boletín de calificaciones de las escuelas del siglo XXI*), Ciudad de Memphis, 1997. Entregado por el Tennessee Department of Education (*Departamento de Educación de Tennessee*), Research and Evaluation Office (*Oficina de Evaluación e Investigación*).
80. TCAP Achievement Test (Terra Nova) (*Examen de rendimiento escolar TCAP*), realizado durante la primavera de 1998. Entregado por Memphis City Schools (*Escuelas de la ciudad de Memphis*), Office of Research and Evaluation (*Oficina de Evaluación e Investigación*).
81. *Ibidem*.

desempeñar muy bien como supervisora educativa. “Recibimos a los maestros y los convertimos en los mejores por medio de la capacitación, del trabajo en equipo y del asesoramiento profesional”.

En Rozelle, todos los maestros trabajan en equipo para alcanzar los objetivos de la escuela. Este trabajo en conjunto ayuda no sólo a mantener el desempeño académico como eje principal, sino también a mantener un trabajo serio y conforme al plan de estudios de Conocimientos Básicos (*Core Knowledge*). “No se le permite a nadie fracasar a menos que lo desee”, dice Dillihunt. De hecho, el trabajo en equipo se extiende a todos los aspectos del programa. Debido a que los maestros de Rozelle son los responsables del diseño y aplicación del plan de estudios de la escuela, también tienen participación en la toma de decisiones sobre el destino de los dineros de la escuela. De acuerdo con Dillihunt, ésta es una de las libertades más importantes del modelo de supervisión local, ya que entrega y supone un nuevo grado de responsabilidad y preocupación que se logra principalmente a través de un sentimiento de pertenencia o sentido de grupo. Y para *mantener* esta cooperación entre los maestros, ellos participan en el proceso de entrevistas y de contratación de los nuevos maestros.

“Lo que enseñamos puede aprenderse en cualquier escuela”, dice Dillihunt. Además de los conocimientos básicos que representan el núcleo del plan de estudios de Conocimientos Básicos (*Core Knowledge*), los niños pueden estudiar danzas, arte, redacción creativa y música en los niveles primario e intermedio. La importancia que se le da al arte ayuda a crear un ambiente intelectual y educativo, que, según Dillihunt, es beneficioso para la educación de todos los niños, pero ella también atribuye la calidad del ambiente a sus maestros. “Todos mis maestros sienten amor por los niños y tienen deseos de enseñar”, afirma. Esta característica, que no poseen muchas escuelas, es un requisito esencial en Rozelle. “Los maestros mediocres no permanecen en la escuela”, asegura Dillihunt. “Los maestros trabajan en conjunto en cada etapa del programa. Quienes no tienen interés en alcanzar las metas establecidas, fracasan ante la presión de sus colegas y se ven obligados a abandonar la escuela”.⁸²

Notes:

82. En 2000, Dillihunt fue designado Delegado del Superintendente de una de las zonas en el distrito de Memphis. Ella tiene responsabilidad de 58 escuelas, incluyendo la evaluación de los directores.



Michael Feinberg

KIPP Academy
10711 KIPP Way
Houston, TX 77099
832.328.1051

“No hay caminos cortos o atajos”. Este sencillo lema es la base de KIPP Academy en Houston. Las nueve horas y media diarias de clase, el dictado de clases los días sábados y durante el verano y más de dos horas de tareas cada noche son algunos de los principios no negociables de la escuela. KIPP enseña que, si se quiere triunfar en la vida, entonces hay que esforzarse en la escuela. Y cumple con su promesa.

Durante los últimos cuatro años, los alumnos de 5^o grado de los cuales, un 50 por ciento suele aprobar el Examen de conocimientos básicos de Texas (*Texas Assessment of Academic Skills*) al ingresar a KIPP han logrado subir esta cifra hasta un 90 por ciento de exámenes aprobados tanto en matemática como en lectura sólo en el primer año escolar.⁸⁴ Después del primer año, el número de exámenes aprobados alcanza prácticamente el 100 por ciento en todos los grados y disciplinas, convirtiendo a KIPP en la escuela con mejor rendimiento de las 38 que integran el Distrito de escuelas independientes de Houston. Muchos de los alumnos de esta institución son hijos de trabajadores inmigrantes que provienen de la zona de Gulfton en el suroeste de Houston. Casi todos los alumnos de la escuela tienen los requisitos necesarios para participar en el programa de almuerzos gratuitos o de costo reducido y el noventa por ciento de los alumnos es de origen hispano.

Michael Feinberg y David Levin (actual director de la academia KIPP del Bronx) fueron dos maestros de *Teach for America*.

Ellos vieron que el éxito de sus alumnos de la escuela intermedia (“*middle school*”) de Houston corría peligro cuando los niños dejaban los salones de clase. Como muchos de los niños pobres de una ciudad, sus alumnos no sólo eran presa fácil de las drogas y de las pandillas sino también víctimas de deses- peración. Para poder cortar ese ciclo, Feinberg y Levin establecieron un obje- tivo: la universidad. En 1994, comenzaron con el Programa “El saber es poder”

Grados: 5-9
Alumnos: 270
% de alumnos de bajos recursos: 95
Promedio en lectura: 61
Promedio en matemática: 81⁸³

Notes:

83. Stanford-9 Achievement Test (*Examen de rendimiento escolar Stanford-9*), realizado en dici- embre de 1998. Entregado por KIPP Academy.
84. Entregado por KIPP Academy sobre la base de Texas Education Agency Academic Excel- lence Indicator System (*Sistema de evaluación de la excelencia académica de la Secretaría de Educación de Texas*). Estos resultados varían año a año de acuerdo al nivel académico con que entran los alumnos. Por ejemplo, los alumnos de 6^o grado de 1998 habían ingresado a 5^o grado con un promedio de aprobación del 35 y 33 por ciento en los exámenes de lectura y matemática. Al año siguiente, el mismo curso alcanzó una tasa de aprobación del 93 y 92 por ciento. En 1998, el 100 por ciento de la clase aprobó el examen de matemática y el 97 por ciento aprobó el de lectura.

(Knowledge Is Power Program, KIPP) en un solo salón de clases de García Elementary. En sus inicios, KIPP era un programa académico exigente que preparaba a los alumnos de 5^o grado para entrar a la universidad. En la actualidad, KIPP es una escuela creada por convenio (escuela “*charter*”) que tiene por objeto dirigir otras escuelas y que estaba situada en el límite del campo de béisbol de Houston Baptist University. Hace un año la escuela compró su propio lugar en Houston.

En KIPP, el tiempo es sagrado. “Apenas bajan del colectivo, los alumnos se ponen a trabajar”, asegura Feinberg, su eficiente director, cuya sonrisa juvenil contrasta notablemente con su cabello rapado y su metro noventa de altura. Su personalidad es encantadora, y es evidente que los niños lo quieren mucho. Los alumnos, vestidos de manera informal con remeras que indican el grado al que pertenecen, lo saludan mientras pasan rápidamente de un trailer a otro para estudiar las distintas materias que integran el plan de estudios, con un eje principal en las artes liberales. “¿En qué año van a ingresar a la universidad?”, pregunta Feinberg a los alumnos que lo rodean. Todos juntos, los niños responden con todas sus fuerzas: “¡En el año 2006!”.

Como era de suponer, los alumnos de KIPP permanecen en el aula un 67 por ciento más de tiempo que los alumnos de las escuelas públicas comunes.⁸⁵ Todas las mañanas, los alumnos reciben una hoja de ejercicios de matemática, lógica e ingenio, que deberán resolver durante los minutos libres del día. “Queríamos que los alumnos hicieran algo mientras nosotros corregíamos sus trabajos y se nos ocurrió esta actividad”, explica Feinberg. “El trabajo es permanente. Los maestros tienen que aportar ideas nuevas para hacer frente a las necesidades que surgen y deben mejorar día tras día su enseñanza. Nuestra escuela es, en todos los aspectos, un centro de aprendizaje para alumnos y maestros”.

Antes de fundar la academia KIPP, Feinberg y Levin recorrieron el país en busca de los mejores métodos de enseñanza aplicados en ese momento, con la esperanza de que, mediante la observación de los buenos maestros, podrían lograr los mismos resultados. El trabajo de Rafe Esquith, que fue nombrada “maestro Disney del año” en 1992 (*1992 Disney Teacher of the Year*), ha sido tan estimulante para Feinberg y Levin que KIPP todavía cubre los costos del viaje a cualquier maestro que quiera visitar a Esquith en Hobart Elementary de Los Angeles. Las mejoras espectaculares que logran los alumnos de KIPP en su primer año de estudio son, en cierta medida, el resultado del método de enseñanza dinámico que Harriet Ball, una maestra de Houston, mostró a Feinberg y Levin. Por medio de canciones y coreografías que ayudan a memorizar, los niños aprenden rápidamente los conceptos de matemática y lengua necesarios para alcanzar el nivel de sus compañeros. “Luego, nosotros nos encargamos que ese éxito se convierta en un estilo de vida”, comenta Feinberg.

Notes:

85. Esta cifra permite deducir que los alumnos de la mayoría de las escuelas intermedias públicas asisten a clase 180 días por año de 8 a 15 hrs., con un recreo de media hora para almorzar y otro para descansar.

Sin embargo, Feinberg dice que los logros de la escuela no pueden atribuirse a la aplicación de un único método de enseñanza. Por el contrario, toda la estructura de KIPP está basada en el buen uso de los elementos con que cuentan, como el tiempo dedicado a la enseñanza y la responsabilidad de los maestros. Los maestros son libres de enseñar como lo crean conveniente, pero se deben hacer responsables personalmente del avance individual de sus alumnos ante el director de la escuela. “No le ponemos límites en trabajo de los maestros”, asegura Feinberg. “Pero ellos contraen un compromiso con la excelencia y tienen la obligación moral y legal de garantizar que sus alumnos alcancen el éxito. Ellos saben que *deben* enseñar hasta que los niños alcancen los objetivos”.

Los alumnos, los padres y los maestros de KIPP se comprometen “a hacer lo que se deba hacer por el aprendizaje”. Los maestros tienen celulares a los que los alumnos, en caso de tener dudas, pueden llamar en forma gratuita las veinticuatro horas del día. “Diez llamadas por noche pueden parecer un suplicio, pero todos se van a dormir con la preparación necesaria para el siguiente día de clase”, afirma Feinberg.

Según Feinberg, entre el contrato firmado y las exigentes metas del programa, se puede decir que los padres de los niños realizan un trato con él. “Puedo acudir a ellos si necesito ayuda con sus hijos y ellos, a su vez, saben que cuentan conmigo cuando tienen problemas en el hogar”. Los maestros de KIPP visitan los hogares de los alumnos en forma regular y explican a los padres las razones por las cuales es importante que controlen las tareas de sus hijos, que lean con ellos y que apoyen sus deseos de ingresar a la universidad. La escuela también da clases sobre la posesión de una vivienda.

El éxito de los métodos aplicados en las aulas de KIPP se está trasladando a los hogares para aportar a las familias de los alumnos beneficios claros y concretos. El 8° grado del año pasado —primer grupo de alumnos en cursar todos los grados en esta escuela— obtuvo más de \$1 millón en becas para asistir a la facultad que quisieran.⁸⁶

Notes:

86. Michael Feinberg ahora es el Director de KIPP National, un grupo dedicado a empezar escuelas como KIPP por todo el país. Elliot Witney es el nuevo Director de KIPP, Houston.



Wilma B. Rimes

Mabel B. Wesley Elementary
800 Dillard Street
Houston, TX 77091
713.696.2860

Mabel B. Wesley Elementary, que recibió el nombre de una niña esclava que luego fue directora y defensora de la educación, nos ofrece una de las historias de mayor éxito que aparecen en estas páginas. A pesar de ser víctima de una cruel oposición política, de acusaciones de fraude y de varios intentos de perjudicarla, esta escuela creada por convenio (escuela “charter”) ha sido, durante más de veinte años, una de las mejores de Houston. Ubicada en Acres Homes una zona muy pobre de la ciudad de Houston, Wesley tiene un 92 por ciento de alumnos negros, un 7 por ciento de hispanos y un 1 por ciento de blancos. Por los numerosos logros obtenidos, la escuela tiene ya gran fama a nivel nacional, motivo por el cual recientemente atrajo, incluso, la atención del Oprah Winfrey Show.

En 1998, el 100 por ciento de los alumnos de tercer grado aprobó la sección de lectura de la evaluación del estado de Texas. El 97 por ciento de los alumnos de 5° grado aprobó el examen de lectura y el 94 por ciento aprobó el de matemática.⁸⁸ En los exámenes nacionales, los resultados también son asombrosos. El año pasado, el jardín de infantes y primer grado lograron el promedio 80 en lectura. Cerca de la mitad de los niños de 5° grado obtuvo, en matemática, calificaciones que se ubicaron en el de los mejores a nivel nacional.⁸⁹ Pero la escuela no siempre tuvo este nivel de excelencia.

Cuando Thaddeus S. Lott asumió como director de Wesley en 1975, el rendimiento en el área de lectura de la mayoría de los alumnos era muy inferior al nivel estipulado para su edad, algunos no sabían leer y muchos alumnos de 6° grado eran completamente analfabetos. En respuesta a esta situación, Lott elaboró, para toda la escuela, un plan de estudios de lengua basado en el programa de Instrucción Directa (*Direct Instruction, DI*) y poco después amplió este programa a las demás materias. En 1979, el rendimiento de los estudiantes de 3^{er}, 4° y 5°

Grados: PK-5 (desde la guardería preescolar hasta 5° grado)
Alumnos: 1066
% de alumnos de bajos recursos: 87
Promedio en lectura: 61
Promedio en matemática: 66⁸⁷

Notes:

87. Stanford-9 Achievement Test (*Examen de rendimiento escolar Stanford-9*), realizado durante la primavera de 1999. Entregado por Wesley Elementary.
88. Texas Assessment of Academic Skills (*Evaluación de competencias académicas de Texas*), 1998. Entregado por Texas Education Agency Academic Excellence Indicator System (*Sistema de evaluación de la excelencia académica de la Secretaría de Educación de Texas*). Ver <http://www.tea.state.tx.us>.
89. Stanford-9 Achievement Test (*Examen de rendimiento escolar Stanford-9*), realizado durante la primavera de 1999. Entregado por Wesley Elementary.

grado ya había superado por dos años el nivel alcanzado por los alumnos que no habían participado en el programa DI. En 1986, casi toda la escuela tenía calificaciones superiores en dos años al nivel que corresponde para cada grado.⁹⁰ “No es real pensar que si se nace en un barrio pobre y se tiene un determinado color de piel, no se puede alcanzar un alto rendimiento”, dice Lott.

“Existen varios factores importantes para la obtención de grandes logros”, explica Wilma Rimes, que trabaja como directora en Wesley desde hace cinco años. “Un plan de estudios basado en la investigación, una capacitación de maestros continua y una administración que no acepte excusas para justificar el fracaso de los alumnos son algunas de las claves. Aunque nuestras metas reflejan los resultados exigidos por el estado, no nos conformamos con la sola aprobación de los exámenes. Nuestros parámetros se basan en el máximo rendimiento que todos pueden obtener, sin importar las condiciones socio-económicas que tengan los alumnos”.

En Wesley, la enseñanza se realiza en forma clara y directa. Rimes dice que este simple hecho, sumado a la importancia otorgada a la lectura, es una de las principales claves del éxito de la institución. “Cuando muchas otras escuelas cambiaron sus programas debido a la aparición de alguna nueva teoría educativa, nosotros mantuvimos y perfeccionamos nuestro programa. Ahora, mientras los maestros de todo el país no pueden enseñar a sus alumnos a leer, nosotros estamos en la etapa de corrección de pequeños detalles”. Rimes repite la importancia del desarrollo del lenguaje, que significa: el dominio de la fonética (aprendizaje de los sonidos básicos) en la guardería preescolar y el jardín de infantes, la enseñanza clara de la relación entre sonido y ortografía, la enseñanza de relaciones regulares entre sonido y ortografía y el estudio que se necesita para ser capaz de entender e interpretar un libro.

Durante varios años, Wesley no recibió el apoyo de la administración central del distrito. Rimes explica: “Se esforzaron mucho por frenar el exitoso desarrollo de los métodos de enseñanza de la escuela, que no estaban orientados al “dominio completo del lenguaje” (“*whole language*”) ni a las técnicas correctas para el desarrollo” (“*developmentally appropriate*”). Pero, para la administración central, los métodos “apropiados para el desarrollo” se basan en la idea de que un niño negro no tiene derecho a aprender a leer”. En los últimos años, Wesley ha recibido un importante apoyo de Rod Paige, el primer superintendente negro del distrito de escuelas independientes de Houston (Houston Independent School District).

Para Rimes, resulta divertido que, en la actualidad, una escuela pueda convertirse en un centro de aprendizaje por el simple hecho de que entrega conocimientos básicos. Por medio de programas de incentivo que estimulan la lectura de todo tipo de textos fuera de la escuela, la mayoría de los estudiantes de Wesley domina todos los conocimientos básicos de la lectura al terminar el jardín de infantes. Cerca de la mitad de los alumnos de 2° grado alcanza el

Notes:

90. Gary L. Adams and Siegfried Engelmann, *Research on Direct Instruction: 25 Years Beyond DISTAR* (“Investigación sobre la Instrucción directa: 25 años después de DISTAR”). Seattle: Educational Achievement Systems (*Sistemas de rendimiento educativo*), 1996, pág. 100.

nivel de lectura correspondiente a 4° grado, puede realizar restas con números de siete dígitos y corregir la gramática, la ortografía y el uso de mayúsculas de una frase. “Las universidades para maestros son las culpables del fracaso escolar”, dice Rimes. “Si se dedicaran a enseñar métodos de aprendizaje, una mayor cantidad de escuelas podría obtener estos resultados”.

Aproximadamente un 65 por ciento de los maestros de Wesley tiene menos de cinco años de experiencia. El mejoramiento y el entrenamiento profesional y la permanente capacitación de maestros que se llevan a cabo en la escuela permiten que hasta los maestros más nuevos sean muy buenos. Rimes y la vicedirectora observan las clases día a día analizando cuáles son las capacidades concretas que los maestros necesitan mejorar. A lo largo del año, se da capacitación personalizada de acuerdo con las necesidades de cada maestro y los resultados de los exámenes de sus alumnos. “Aquí todo depende de los datos que tengamos”, dice Rimes. “El desempeño de los maestros será el mismo año tras año a menos que la capacitación se haga de acuerdo a las necesidades de cada caso en particular para fortalecer las debilidades y satisfacer las necesidades concretas de cada uno”.

La mayoría de los alumnos de Wesley entra luego en las escuelas especializadas (escuelas “*magnet*”) de Houston o las más famosas academias privadas, como Kinkaid y John Cooper School. Para los maestros, el éxito de la escuela se traduce en una recompensa personal y fomenta la lealtad, la pasión y la dedicación. Debido a que muchas otras escuelas y distritos están interesados en los maestros de Wesley, algunos prefieren usar su talento en otro lado. Pero, como asegura orgullosamente Rimes, “Si se enseña en Wesley durante unos años, se está capacitado para enseñar en cualquier parte”.⁹¹

Notes:

91. En agosto de 2001, Rimes se jubiló. La directora de Wesley Elementary es Dr. Sandra Cornelius.

Apéndice A

Modelos para la reforma educativa

Conocimientos Básicos (Core Knowledge): programa para escuelas primarias e intermedias (*“middle schools”*) basado en la aplicación de un plan de estudios común, sólido y específico. Su objetivo es la correcta transmisión de los conocimientos necesarios para que los niños adquieran todas las capacidades básicas de las distintas materias. A partir del jardín de infantes, los alumnos obtienen conocimientos básicos en distintas materias, entre las que se incluyen: lengua, historia, geografía, matemática, ciencias y bellas artes. Los maestros de cada grado deben aplicar el mismo plan de estudios para garantizar un aprendizaje igual en cada materia y asegurarse de que cada niño domine los aspectos y las capacidades exigidas para pasar al siguiente grado. El orden que establece el programa de Conocimientos básicos (*“Core Knowledge”*) se fijó después de una profunda investigación del contenido de los sistemas educativos que presentan los mejores rendimientos de todo el mundo.

E. D. Hirsch (h.), profesor de literatura inglesa de la Universidad de Virginia (*University of Virginia*) fue quien desarrolló el programa, cuya distribución comercial se inició en 1990. Luego de diez años, el programa se aplica en 950 escuelas de 46 estados. Posteriormente, Hirsch creó la Core Knowledge Foundation (*Fundación de Conocimientos Básicos*), una organización sin fines de lucro que conduce investigaciones sobre temas relativos a los planes de estudio y desarrolla materiales que complementan y amplían las ofertas del programa.

Numerosos niños considerados “desfavorecidos” tienen graves dificultades para aprender a leer y escribir. Luego de una profunda investigación, se pudo comprobar que muchos de estos niños no tienen una base de conocimientos que les permita obtener mayor información de la que ya poseen. El programa de Conocimientos básicos resulta especialmente útil para los niños de bajos recursos por dos razones: 1) fuera de la sala de clases, la mayoría de los niños de bajos recursos no tiene posibilidades de obtener mayores conocimientos. Gracias a la profundidad de sus ofertas académicas, el programa cubre esta necesidad y ayuda a que todos los niños a entender mejor el mundo que los rodea; 2) las escuelas de bajos recursos suelen tener un alto índice de movilidad, es decir, un alto porcentaje de niños que ingresan a la escuela, o la dejan, durante el mismo año. Si las diferentes escuelas enseñan diferentes materias, en distintos órdenes, los altos índices de movilidad agravan

rápidamente las diferencias de aprendizaje. Así como cualquier otro plan de estudios común, el programa de Conocimientos Básicos garantiza una enseñanza similar para todos, de los mismos contenidos y en el mismo orden, en todos los grados de cada escuela. De esta manera, cuando los niños se cambian a otro establecimiento, no se producen interrupciones ni problemas en el proceso educativo.

Los primeros tres años del programa tienen un mínimo de cinco días de capacitación y tres visitas al establecimiento por un costo anual de \$15.000 en el caso de una escuela cuyo personal se compone de 25 integrantes. Se cobra a las escuelas un único precio de \$50 por estudiante. La Core Knowledge Foundation llama a las escuelas a usar un presupuesto de \$200 y \$500 por maestro para la compra de recursos adicionales, necesarios para la sala de clases.

Enseñanza Directa (Direct Instruction, DI): método pedagógico altamente estructurado y con la participación directa de los alumnos, destinado a apurar el aprendizaje de ellos. A partir de la preparación previa de las clases, los maestros se encargan de transmitir una serie de contenidos de rápido aprendizaje a pequeños grupos de niños, clasificados según su nivel de rendimiento. De esta manera, el método de Enseñanza directa apunta a que los alumnos cumplan con el plan de estudios en el menor plazo posible, garantizando siempre el dominio de los temas de cada nivel estudiado.

Siegfried Engelmann fue el creador de la DI, treinta años atrás. En un principio, este método fue conocido como “Sistema de enseñanza directa para la enseñanza y la reparación” (*Direct Instruction System for Teaching and Remediation, DISTAR*). A fines de la década del 60, el proyecto “Follow Through” (*Project Follow Through*) —uno de los experimentos pedagógicos más importantes a nivel nacional, que estudió nueve modelos de escuelas en el curso de ocho años como parte de la “guerra contra la pobreza” (“*War on Poverty*”) que el presidente Johnson llevó a cabo durante su mandato— concluyó que la DI fue el programa que logró elevar el rendimiento de los alumnos con mejores resultados que cualquier otro.

Para la preparación previa de sus clases, los maestros tienen guías precisas. De acuerdo con la Direct Instruction Association (*Asociación de Enseñanza Directa*), las clases aumentan el nivel de aprendizaje en la sala de clases. La implementación de clases preestablecidas surgió como resultado de estudios profundos sobre la transmisión de la enseñanza. Una vez impartidas, las clases se revisan según los errores específicos de los alumnos en los exámenes prácticos. Se identifica a los alumnos que avanzan más rápido en la clase y se les da una enseñanza más intensiva, según sus propios ritmos de aprendizaje. También se descubre a los alumnos que avanzan más lentamente, se los agrupa y se les ofrece un método de aprendizaje que les permita avanzar más rápidamente en sus propios niveles.

La escuela puede aplicar la Enseñanza directa en una o en todas las materias. Distintos grupos ofrecen el programa, junto con una capacitación de maestros en la misma escuela. El programa de lectura de primer año, por ejemplo, puede costar \$78.000 o \$195 por estudiante en una escuela con 400 alumnos y

dieciocho maestros. Este monto total incluye el costo aproximado de los materiales (\$38.000) y de la capacitación (\$40.000). Las escuelas también pueden usar el programa sin apoyo externo. Las escuelas deben comprar los materiales que se necesitan según el plan de estudios y los libros introductorios, que contienen las instrucciones para controlar el avance estudiantil. SRA/McGraw Hill publica los materiales, que la escuela puede utilizar como mejor quiera.

Modern Red Schoolhouse (“Escuela Roja Moderna”): modelo de reforma escolar que lleva a un mayor rendimiento a través de la racionalización de la enseñanza y el uso de los recursos de la escuela para llenar las necesidades de los estudiantes. Según este modelo, las decisiones sobre la administración de la escuela deben ser tomadas por integrantes del establecimiento, para que éste obtenga una mayor libertad y para que los responsables de la dirección puedan concentrarse en el mejoramiento de la enseñanza. Como en las antiguas instituciones escolares, este modelo fija un conjunto de criterios comunes a todas las escuelas. Y, por otro lado, es nuevo en cuanto al uso del tiempo, la variedad de técnicas de enseñanza y el uso de recursos tecnológicos.

Desarrollado por el Hudson Institute (*Instituto Hudson*) y con la ayuda de New American Schools (*Nuevas Escuelas Estadounidenses*), el proyecto *Modern Red Schoolhouse* comenzó a aplicarse en las escuelas en 1933. El proyecto está basado en siete principios. 1) Bases y evaluación. Las escuelas deben establecer criterios en las materias básicas, según el máximo rendimiento académico que todos los alumnos pueden obtener. 2) Cultura. Se debe enseñar el buen carácter y el pensamiento de los alumnos para que se conviertan en miembros útiles de una sociedad democrática. 3) Organización. Las escuelas deben tener la libertad necesaria para organizar la enseñanza y usar los recursos necesarios como quieran, siempre y cuando asuman la responsabilidad directa de sus acciones a través de la permanente evaluación del desempeño de sus alumnos. 4) Responsabilidad. La libertad en la toma de decisiones exige el mantenimiento de metas claras y responsabilidad para garantizar su cumplimiento. 5) Tecnología: Todos los alumnos tienen que conocer los últimos avances tecnológicos producidos en la información y en las telecomunicaciones. 6) Elección. Las escuelas deben ser *elegidas* por los estudiantes y los miembros del personal.

El proyecto *Modern Red Schoolhouse* exige a los estudiantes que dominen los conocimientos sobre las materias que cursaron antes de pasar al siguiente nivel. En lugar de establecer 12 grados, este modelo clasifica a los niños en tres divisiones: inferior, intermedia y superior. Los autores del proyecto recomiendan usar el plan de estudios de Conocimientos Básicos (*Core Knowledge*), pero los maestros están autorizados a usar otros planes de estudio o sus propios métodos de enseñanza si así lo quieren.

El primer año de uso de este proyecto tiene un costo de \$215.000. Este costo incluye capacitación, ayuda en la enseñanza y tecnología. Luego de esta etapa, una escuela promedio de 500 alumnos debería asumir un costo anual de \$60.000 a \$80.000 para aplicar el modelo durante tres años. Este precio incluye 30 días de capacitación y ayuda.

Éxito para Todos (Success for All): programa cuyo objetivo consiste en que todos los niños aprendan a leer. Este proyecto, que fue desarrollado por Robert Slavin y Nancy Madden en Johns Hopkins University (*Universidad Johns Hopkins*), está destinado a los alumnos de zonas urbanas que se hallan “en riesgo” (“*at risk*”) de fracasar en la escuela. Usado por primera vez en 1987 a modo de prueba, este programa se aplica actualmente en más de 1100 escuelas del país. Aunque “Éxito para Todos” sólo está preparado para el área de lectura, un programa parecido, “Raíces y Alas” (*Roots and Wings*), incluye otras disciplinas.

Apéndice B

Resúmenes de investigaciones

Portraits of Six Benchmark Schools: Diverse Approaches to Improving Student Performance (“Descripción de seis escuelas modelos: diferentes criterios para mejorar el rendimiento estudiantil”)

Gordon Cawelti

Educational Research Service (*Servicio de Investigación Educativa*) (1999)

69 páginas

Estos excelentes estudios fueron realizados por uno de los profesionales más respetados del ámbito educativo y son un valioso aporte al análisis de las escuelas a las que asisten niños de bajos recursos.

La investigación de Cawelti parte de una simple pregunta: “¿Existen escuelas que obtengan buenos resultados aunque sus alumnos sean difíciles de educar?” Al igual que el programa “*No hay excusas*”, Cawelti llega a la conclusión de que “todos los alumnos pueden aprender, siempre que se los ubique en un ambiente educativo correcto”.

Las seis escuelas abordadas en este estudio son: Frederick Douglass Academy (New York, NY), Carl C. Waitz Elementary (Mission, Texas), Exeter High School (Ajax, Ontario), James Madison Elementary (Pittsburgh, PA), Clay Elementary (Clay, WV) y Dodge-Edison Elementary (Wichita, KS).

A partir de las observaciones del trabajo en la sala de clases y de las entrevistas con los directores, maestros, alumnos y padres, Cawelti identifica cinco características que las seis escuelas estudiadas comparten y que, además, facilitan su crecimiento académico y excelentes resultados:

- la importancia otorgada a la determinación de metas claras y a la mejora de los resultados;
- el trabajo en equipo para que todos los maestros asuman la responsabilidad que les corresponde;
- la función del director como sólido líder pedagógico;
- el compromiso de los maestros con la obtención de un buen rendimiento por parte de los estudiantes y
- la realización de muchos cambios para mejorar la calidad de la enseñanza.

Dispelling the Myth: High-Poverty Schools Exceeding Expectations (“El derrumbe de un mito: las escuelas de escasos recursos superan las metas”)

The Education Trust (Fondo de Educación) (1999)

102 páginas

“En algún momento”, escribe Kati Haycock, presidenta del Education Trust (Fondo de Educación), “alguien dijo que los niños pobres no podían aprender y que, si lo hacían, nunca alcanzarían un alto rendimiento. Y todo el mundo creyó en esa teoría”. *Dispelling the Myth* presenta los datos que entregó un estudio que se realizó sobre 366 escuelas de 21 estados y que desafían esta idea.

Gracias a la colaboración del Consejo de Autoridades Educativas Estatales (Council of Chief State School Officers) y la financiación del Ministerio de Educación de los Estados Unidos (U.S. Department of Education), el Education Trust “hizo y desarrolló un estudio sobre 1200 escuelas previamente identificadas por los distintos estados como las mejores del país y/o las más eficientes, con niveles de pobreza superiores al 50 por ciento”. Los investigadores intentaron descubrir las lecciones simples que podrían resultar útiles para las escuelas de bajo rendimiento a las que asiste una gran cantidad de niños de bajos recursos.

En resumen, este informe ofrece las siguientes recomendaciones:

- Utilizar los criterios de rendimiento estatales tanto para determinar el plan de estudios y el método de enseñanza como para evaluar el desempeño estudiantil y de los maestros.
- Dedicar más tiempo a la enseñanza de lectura y matemática para ayudar a los estudiantes a cumplir con las metas establecidas.
- Destinar un mayor porcentaje de los fondos al financiamiento del desarrollo profesional orientado al cambio de los métodos de enseñanza aplicados.
- Usar sistemas completos para supervisar el desempeño estudiantil en forma individual y dar apoyo adicional a los alumnos que lo necesitan.
- Usar los recursos necesarios para lograr que los padres ayuden a sus hijos a cumplir con las exigencias educativas.
- Contar con sistemas estatales o regionales de rendición de cuentas que produzcan efectos que sean medibles, en los adultos que integran la escuela.

Beating the Odds: High-Achieving Elementary Schools in High-Poverty Neighborhoods (“Cómo superar la desigualdad: escuelas primarias de alto rendimiento en zonas de escasos recursos”)

Noreen Connell, Nancy Mendelow, Deborah Tyson

Educational Priorities Panel (Panel de Prioridades Educativas) (1999)

94 páginas

De las 669 escuelas primarias y públicas de la ciudad de New York que fueron clasificadas en 1997 según los resultados de los exámenes que se usan a nivel general, 261 contaban con alumnos de comunidades pobres y 53 de estos establecimientos de escasos recursos alcanzaban un rendimiento académico “muy superior al rendimiento promedio”. *Beating the Odds* realiza un análisis profundo de la necesidad de llevar a cabo una reforma del sistema educativo

tanto a nivel nacional como local, sobre la base de los métodos de trabajo utilizados por 14 de estas 53 escuelas.

El objetivo de la investigación de *Beating the Odds*, encargada por una coalición de organizaciones comunitarias y eclesióstias locales, consistió en “documentar los métodos de trabajo que permiten mantener un alto rendimiento en zonas que siempre estuvieron formadas por escuelas mediocres”.

La mayoría de las políticas sugeridas en este informe está relacionada con la obtención de mayores recursos o con medidas financieras. Finalmente, el informe recomienda evaluar los actuales procedimientos y formas de contratación para determinar si incluyen un sistema de ascensos por méritos.

Hope for Urban Education (“Posibilidades de la educación en zonas urbanas”)

Joe Johnson

The Charles A. Dana Center, University of Texas at Austin (Centro Charles A. Dana, Universidad de Texas en Austin) (1999)

155 páginas

En este trabajo, Joe Johnson describe a nueve escuelas de escasos recursos y alto rendimiento para identificar las características de sus eficaces métodos de trabajo: Baskin Elementary (San Antonio, Texas), Goodale Elementary (Detroit, Michigan), Lora B. Peck Elementary (Houston, Texas), Centerville Elementary (East St. Louis, Illinois), Burgess Elementary (Atlanta, Georgia), James Ward Elementary (Chicago, Illinois), Baldwin Elementary (Boston, Massachusetts), Hawley Environmental (Milwaukee, Wisconsin) y Gladys Noon Spellman Elementary (Cheverly, Maryland).⁹²

En cada uno de los casos presentados, Johnson incluye la cantidad de alumnos, la tasa de asistencia, la cantidad de grados, el origen racial de los alumnos, el porcentaje de estudiantes que tienen un limitado dominio del inglés y el porcentaje de alumnos que reúnen los requisitos necesarios para participar en el programa de almuerzos gratuitos o de costo reducido. También enumera los “programas clave” que permitieron, en distinta medida, obtener óptimos resultados en las escuelas. Los programas *Canady Scheduling*, *Links to Literacy*, *Move-it Math* y *Success for All* (“Éxito Para Todos”) son ejemplos de ello.

Cada estudio de caso comienza con una descripción del espacio físico de la escuela y del clima percibido en cada una. Luego, se presentan las conclusiones de la investigación a través de los comentarios de los docentes y administradores. Aunque los casos mencionados constituyen una importante fuente de datos útiles e interesantes, el análisis de Johnson sólo se incluye en los párrafos finales, bajo el título de “Reflexiones de los investigadores” (*Reflections of the Researchers*). Por consiguiente, el lector debe determinar por sí mismo cuáles son los mejores métodos de trabajo aplicados por estas escuelas ejemplares. Además, cada caso cuenta con un subtítulo diferente, lo que hace más difícil la comparación entre las escuelas y la identificación de los métodos de trabajo que pueden intercambiarse para lograr una mayor eficacia.

Notes:

92. Ver <http://www.ed.gov/pubs/urbanhope/title.html>.

A pesar de estos defectos, la investigación de Johnson demuestra claramente que no existen excusas para el fracaso de la mayoría de las escuelas públicas a las que asisten niños pobres. Según Johnson, el uso de mecanismos probados permite que las escuelas den una excelente educación a los niños.

Turning Around Low-Performing Schools: A Guide for State and Local Leaders (“La transformación de las escuelas de bajo rendimiento: una guía para los líderes estatales y locales”)

U.S. Department of Education (Ministerio de Educación de los Estados Unidos) (1998)

68 páginas

Esta guía, cuya elaboración responde a un mandato presidencial, recomienda las siguientes estrategias para producir una transformación en las escuelas de bajo rendimiento:

- elevar las metas en educación;
- fomentar el sentido de responsabilidad;
- garantizar la seguridad de la escuela y la ausencia de drogas en el establecimiento;
- otorgar a los alumnos ayuda adicional cuando resulte necesario;
- aumentar la participación de la comunidad y los padres;
- contratar, organizar y otorgar servicios de capacitación permanente para lograr una adecuada formación de los maestros y
- premiar la excelencia en el ejercicio de la enseñanza.

La primera parte, titulada “Elevar las apuestas” (*Raising the Stakes*), recomienda aplicar criterios más exigentes y asegurarse de que las escuelas y los alumnos se encarguen de cumplirlos. Los capítulos siguientes, “El aprendizaje como centro” (*Focus on Learning*) y “La construcción de una escuela eficaz” (*Building School Capacity*), presentan un análisis más profundo de las estrategias que permiten elevar el rendimiento de los estudiantes. Dichas estrategias incluyen el perfeccionamiento del plan de estudios y de la enseñanza en la sala de clases; la consolidación del liderazgo, la confianza y el sentido de pertenencia, y el uso de indicadores del rendimiento para garantizar el progreso continuo. La última parte estudia más específicamente las estrategias de intervención y de reorganización escolar.

Si bien este informe está, supuestamente, basado en la experiencia de las distintas escuelas de alto rendimiento estudiadas, las recomendaciones prácticas incluidas en este trabajo son poco precisas. Entonces, las propuestas ofrecidas nunca se materializan en planes de acción concretos. La parte que trata sobre la reorganización escolar es especialmente poco clara. La bibliografía presenta una buena recopilación de las mejores investigaciones realizadas desde 1991 hasta la actualidad.

Raising Student Achievement: A Resource Guide for Redesigning Low-Performing Schools (“Cómo elevar el rendimiento estudiantil: guía práctica para la reestructuración de las escuelas de bajo rendimiento”)

American Federation of Teachers (Federación Estadounidense de Maestros)
(1997)

174 páginas

Con el objeto de mejorar la situación de las escuelas de bajo rendimiento, esta guía recomienda la adopción de políticas que:

- respondan a la aplicación de metas académicas altas;
- tengan estrictas normas disciplinarias;
- establezcan criterios de identificación de las escuelas de bajo rendimiento que puedan ser entendidas por todas las personas involucradas;
- respondan a las necesidades particulares de cada escuela;
- estén respaldadas por investigaciones sólidas e
- involucren al personal y contemplen la capacitación profesional, el tiempo y los recursos necesarios para aumentar la eficiencia.

Raising the Student Achievement se divide en cuatro secciones. La primera describe el proceso de reforma que impulsaron tres miembros de la Federación Estadounidense de Maestros (American Federation of Teachers, AFT) y que se llevó a cabo en el condado de Dade, New York, al igual que en San Francisco. Las dos secciones siguientes brindan pautas para realizar modificaciones e implementar programas de investigación de probada eficacia en cuanto al aumento del rendimiento estudiantil. La cuarta corresponde al vocabulario legal usado en los convenios celebrados por los miembros de la AFT con el objeto de mantener “el delicado equilibrio entre la necesidad de una mejora drástica y los derechos del personal escolar afectado por el cambio”.

Successful Texas Schoolwide Programs (“Programas aplicados eficazmente en escuelas de Texas”)

Laura Klein, Joseph Johnson y Mary Ragland

The Charles A. Dana Center, University of Texas at Austin (Centro Charles A. Dana, Universidad de Texas en Austin) (1997)

18 páginas

Klein, Johnson, y Ragland, que han obtenido ayuda financiera del Ministerio de Educación de los Estados Unidos. (*U.S. Department of Education*), sugieren que “existen motivos para mantener las esperanzas en la educación de los alumnos que asisten a las escuelas públicas de las comunidades carenciadas”. De hecho, “las escuelas en las que la mayoría de los alumnos se encuentra en situación de pobreza pueden convertirse en escuelas en las que la mayoría de los alumnos tenga un alto rendimiento académico”.

Estos investigadores hallaron más de 50 escuelas de escasos recursos y alto rendimiento académico con las siguientes características: 1) más del 60 por ciento de los alumnos participaba en el programa de almuerzos gratuitos o de costo reducido, 2) la escuela recibía fondos y aplicaba en todos los grados los programas escolares de “Título I” (“*Title I*”), y 3) más del 70 por ciento de los alumnos habían aprobado los exámenes correspondientes a las áreas de lectura

y matemática de la Evaluación de Competencias Académicas de Texas (Texas Assessment of Academic Skills, TAAS).

Éste es un valioso estudio, que podría haber sido mucho más útil si los autores hubieran hecho mayor hincapié en los métodos de trabajo específicos de las escuelas analizadas. Aunque la obra cuenta con una adecuada presentación de los hallazgos generales, el lector necesita más detalles. Debido a la falta de recursos, sólo se incluyeron 26 escuelas en la última etapa de la investigación. Estas escuelas son: Adams Elementary (Cleburne), Apple Springs Elementary (Apple Springs), Boys Ranch High (Boys Ranch), T.A. Brown Elementary (Austin), Kate Burgess Elementary (Wichita Falls), C.F. Carr Elementary (Dallas), Cisco Elementary (Cisco), East Side Elementary (San Felipe-Del Río), El Magnet at Zavala Elementary (Ector County), A.G. Hilliard Elementary (North Forest), Hueco Elementary (Socorro), R.L. Isaacs Elementary (Houston), Lamar Elementary (Corpus Christi), Los Fresnos Intermediate (Los Fresnos), Leo Marcell Elementary (Mission), Nixon-Smilely Middle (Nixon-Smilely), Lucille Pearson Elementary (Mission), L.R. Pietzsch Elementary (Beaumont), Sagamore Hill Elementary (Fort Worth), E.J. Scott Elementary (Houston), Annie Sims Elementary (Mount Pleasant), Springlake Junior High (Springlake-Earth), Sunrise Elementary (Amarillo), Three Way School (Three Way), West Avenue Elementary (North East) y George C. Wolffarth Elementary (Lubbock).

***Schools That Work: Educating Disadvantaged Children* (“Escuelas eficientes: la educación de los niños desfavorecidos”)**

William J. Bennett

U.S. Department of Education (Ministerio de Educación de los Estados Unidos) (1987)

90 páginas

Schools That Work es el mejor informe de los de su clase. Repleto de ejemplos útiles y reflexiones prácticas, esta guía coherente para la realización de una verdadera reforma educativa afirma que “la idea de que la pobreza y las malas escuelas se hallan inevitablemente ligadas es una excusa para justificar la inacción. Esta desesperanza, que lleva en ella su propio cumplimiento, es absolutamente falsa”. Aunque gran parte de la información presentada ya está demasiado vieja, *Schools That Work* ofrece la mejor bibliografía de las investigaciones realizadas hasta 1996.

Con gran acierto, Bennett sitúa a la reforma educativa en el amplio contexto de la reforma social. Si los jóvenes tienen una buena educación, dice el autor, habrá mejores ciudadanos y muchas menos personas en las cárceles o en los planes de asistencia social.

A través del análisis de los eficaces programas reformistas aplicados en 23 escuelas, *Schools That Work* se aleja un poco de la metodología tradicional usada en este tipo de estudios. En vez de realizar una descripción de las escuelas, este informe da 16 recomendaciones para mejorar los resultados educativos de los niños de bajos recursos y habla de la política o el programa aplicado en alguna de las 23 escuelas con mejores resultados:

Las 16 recomendaciones son:

- Organizar a los alumnos, el personal y los padres en torno a los requisitos de una escuela en la que todos los alumnos puedan alcanzar excelentes resultados.
- Mantener un ambiente de trabajo disciplinado y seguro mediante el establecimiento de estrictas normas que regulen la disciplina y la asistencia.
- Ayudar a los alumnos a adquirir los hábitos y actitudes necesarios para el progreso en la escuela y en la vida.
- Aplicar un exigente plan de estudios.
- Adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades de los niños más desfavorecidos.
- Ayudar a los alumnos a alcanzar un excelente dominio del inglés, tanto oral como escrito, lo antes posible.
- Dar la primera importancia a la aplicación de programas de educación durante la primera infancia y para los niños desfavorecidos, para aumentar sus posibilidades de obtener un alto rendimiento.
- Lograr que los padres participen en el proceso educativo de sus hijos.
- Enseñar a los niños los valores necesarios para que progresen en la escuela y durante el resto de su vida.
- Exigir el máximo rendimiento que los niños sean capaces de obtener y demostrar este interés a través de la supervisión de su desempeño.
- Relacionarse con otras escuelas y con los métodos de enseñanza aplicados fuera del establecimiento.
- Invertir en la educación y los futuros logros de los niños más desfavorecidos.
- Asegurarse de que las reformas educativas ofrezcan beneficios a los niños desfavorecidos.
- Permitir que las autoridades escolares locales tengan suficiente poder de decisión para actuar rápida, decisiva y creativamente y asegurarse de que asuman la debida responsabilidad ante los resultados obtenidos.
- Evaluar los resultados de los métodos de trabajo del establecimiento otorgando especial atención al resultado de la reforma en los niños desfavorecidos.
- Aplicar programas complementarios, establecer un sólido liderazgo y realizar investigaciones profundas para elevar la calidad de la educación.

Apéndice C

Títulos sugeridos para obtener mayor información

Adler, Mortimer J. *The Paideia Proposal*. New York: Macmillan Publishing Co., 1982.

Este breve manifiesto es tal vez el informe más resumido que se ha realizado hasta el día de hoy sobre la función de las escuelas públicas, los contenidos que éstas deben enseñar y los métodos más adecuados para reformarlas. Si pretendemos ampliar las oportunidades de nuestros jóvenes, las posibilidades de nuestra economía y las características de nuestras instituciones democráticas, entonces debemos tener la seguridad de que todos los niños son capaces de aprender y merecen la mejor educación que se les pueda ofrecer.

American Institutes for Research. *An Educators' Guide to Schoolwide Reform*. Virginia: Educational Research Service, 1999.

Esta guía, elaborada por American Institutes for Research (*Institutos Estadounidenses de Investigación*), American Federation of Teachers (*Federación Estadounidense de Maestros*), National Educators Association (*Asociación Nacional de Educadores*), National Association of Primary School Principals (*Asociación Nacional de Directores de Escuelas Primarias*) y National Association of Secondary School Principals (*Asociación Nacional de Directores de Escuelas Secundarias*), brinda información auténtica sobre las distintas estrategias de reforma educativa. Con el objeto de ayudar a los educadores a seleccionar los métodos que mejor se adapten a las necesidades de sus escuelas locales, esta obra es una iniciativa admirable, que debería tener una amplia circulación por su clara presentación y facilidad de uso. De las 24 políticas de reforma escolar general que expone, sólo ocho produjeron resultados “claros” o “prometedores” en cuanto al rendimiento estudiantil.

Burtless, Gary, ed. *Does Money Matter?* Washington, DC: The Brookings Institution, 1996.

Esta recopilación de ensayos analiza la relación entre la disponibilidad de fondos de una escuela y el rendimiento estudiantil o la futura situación económica de los alumnos. Los distintos estudios generan conclusiones polémicas sobre los efectos de los presupuestos escolares en los resultados obtenidos por los alumnos: aunque se afirma que los recursos económicos de una escuela no afectan mucho el rendimiento académico de los alumnos que asisten a la misma, también se sugiere que la mayor disponibilidad de recursos aumenta las probabilidades de que los estudiantes obtengan mayores ingresos en el futuro.

Mathews, Jay. *Escalante*. New York: Henry Holt and Company, 1988.

La excelente trayectoria del maestro Jaime Escalante demuestra que los alumnos de bajos recursos, pertenecientes a distintas minorías y provenientes de barrios pobres, son capaces de obtener grandes resultados en los niveles de aprendizaje más avanzados cuando un buen maestro guía su desempeño. A través de sus brillantes técnicas de enseñanza y su gran compromiso con la excelencia académica, Escalante convirtió al antiguo programa de matemática aplicado en Garfield High, escuela del este de Los Angeles, en un modelo nacional. En 1987, los resultados del programa de cálculo matemático de nivel avanzado (*Advanced Placement Calculus Program*) ubicaron a Garfield entre las diez escuelas más eficientes del país.

Mayer, Susan E. *What Money Can't Buy (Lo que el dinero no puede comprar)*. Cambridge: Harvard University Press, 1997.

En contradicción tanto con sus ideas políticas personales como con las anteriores investigaciones sociales, Mayer lleva a cabo una revolucionaria evaluación de la relación entre la situación económica de los padres y las futuras oportunidades de sus hijos. Si bien es cierto que la mayor disponibilidad de recursos económicos de los padres mejora las oportunidades de sus hijos, Mayer demuestra que el factor económico no tiene la importancia que otros científicos sociales le otorgaron con respecto a la obtención de un alto rendimiento. De hecho, existen muchos otros factores que los empleadores valoran, como la honestidad, la aplicación y la confianza, y que también amplían las oportunidades de los niños durante el transcurso de sus vidas. Mayer realiza un estudio particularmente profundo de las políticas y estrategias destinadas a la obtención de mejores resultados educativos a través del manejo de los recursos financieros.

Monroe, Lorraine. *Nothing's Impossible*. New York: Public Affairs, 1997.
Lorraine Monroe, fundadora de Frederick Douglass Academy (*Academia*

Frederick Douglass), cuenta sobre la enorme dedicación y los métodos innovadores que produjeron en su escuela una de las transformaciones más profundas de la historia de la educación urbana. Con ejemplos de su propia experiencia educativa, Monroe enumera los elementos esenciales de una escuela eficiente, que forman parte de lo que denomina “la Doctrina de Monroe”. Estas observaciones, combinadas con consejos más específicos dirigidos a los administradores, son una excelente introducción a la política educativa que produjo excelentes resultados en Frederick Douglass.

Ravitch, Diane y Joseph P. Viteritti, editores. *New Schools for a New Century*. New Haven: Yale University Press, 1997.

Esta recopilación de ensayos sobre la reforma educativa examina algunos de los problemas institucionales que actualmente deben afrontar las escuelas de barrios pobres estadounidenses. Dos ensayos merecen especial atención:

“*Successful School-Based Management*”, escrito por Priscilla Wohlstetter, Susan Albers Mohrman y Peter J. Robertson, analiza la eficacia de los métodos de reforma escolar para corregir los sistemas educativos ineficaces y lentos. La dirección autónoma de la escuela incentiva la transformación de los métodos de mando de los distritos escolares con una descentralización de la administración principal. Según los autores, cuando los maestros, padres y administradores de las escuelas ejercen un mayor control sobre la asignación de recursos escolares, pueden satisfacer más fácilmente las necesidades inmediatas de los niños.

“*Somebody’s Children*”, redactado por Diane Ravitch, sostiene que los legisladores y los funcionarios del sector educativo deben respetar los ideales y principios de pluralismo, igualdad y excelencia en el ámbito educativo, si se quiere que todos los niños estadounidenses tengan acceso a las escuelas eficaces. Ravitch defiende la aplicación de un proceso de selección que esté basado en la investigación de los ingresos económicos de cada aspirante y que permita que los alumnos de bajos recursos puedan asistir a escuelas más eficaces, pequeñas y autónomas.

Schlechty, Phillip C. *Inventing Better Schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997.

El estudio que conduce Schlechty tiene un manual detallado sobre la reforma escolar, que se centra en las dificultades prácticas de la aplicación de cambios a gran escala en la actividad diaria de una escuela. Una cosa es tener la intención de imponer altas exigencias y realizar evaluaciones exigentes, y otra muy distinta es concretar esta meta. Esta obra puede servir de ayuda a los educadores durante ese tiempo de

cambio. Schlechty también introduce una nueva noción del “alumno”, a quien ve como un “cliente de los trabajadores del conocimiento” (“*customer of knowledge work*”). Este concepto puede no agradar a todos, pero comunica eficazmente su idea de la educación escolar, que para el autor es una industria de servicios que puede obtener muchas ventajas si se concentra en la satisfacción del cliente. Resulta divertido que no sea un defensor de la privatización de las escuelas. Schlechty sostiene que los sistemas existentes pueden llevar a cabo sus propias reformas locales, por medio de la planificación estratégica, es decir, el establecimiento de un proyecto escolar que tenga los pasos a seguir en el futuro.

Stringfield, Sam, Steven Ross y Lana Smith, editores. *Bold Plans for School Restructuring*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

Este libro documenta los primeros tres años de la New American Schools Development Corporation (Sociedad para el Desarrollo de Nuevas Escuelas Estadounidenses), un consorcio de equipos de desarrollo que elaboraron nueve de los modelos más populares de reforma escolar. Dos de los programas destacados en este libro son *Modern Red Schoolhouse* y *Roots and Wings*.

Suskind, Ron. *A Hope in the Unseen: An American Odyssey from the Inner City to the Ivy League*. New York: Broadway Books, 1998.

Este libro cuenta la historia de Cedric Jennings, un joven negro de una familia de escasos recursos, con uno sólo de los padres en el hogar, de Washington, D.C. El joven logra superar la cultura anti-estudio y pandillera de su escuela secundaria para ingresar a Brown University, gracias a una beca de estudios académicos. El relato de Suskind ofrece una rica descripción de los muchos obstáculos académicos, sociales y culturales que Jennings debió afrontar incluso después de ingresar a Brown. Esta historia sugiere que la única manera de lograr que la educación superior ofrezca verdaderas oportunidades y mejores perspectivas es el perfeccionamiento de la educación secundaria.

Apéndice D

Definiciones, métodos y procedimientos

Los resultados y datos presentados en esta obra no son producto de investigaciones científicas formales. El proceso de selección de los establecimientos descritos en este libro tampoco se basó en un estudio total de las escuelas de alto rendimiento. En primer lugar, se realizó una preselección de las escuelas sobre la base de las recomendaciones del *Blue Ribbon Schools Program* (“Programa de escuelas de la cinta azul”) del Ministerio de Educación. Pero, una vez hecho esto, se llegó a la conclusión de que las escuelas destacadas por este programa pocas veces alcanzaban el nivel de rendimiento académico que este estudio exigía. Y dado que no existe una única fuente de información sobre los recursos económicos y el rendimiento de las escuelas nacionales, resultó claro que se necesitaba un nuevo enfoque.

Después de consultar con las principales autoridades estatales del ámbito educativo, sus organismos de evaluación, los comités asesores estatales y locales, los sindicatos de maestros, las organizaciones sin fines de lucro que conducen investigaciones sobre la educación primaria y secundaria, las fundaciones que brindan asistencia financiera a escuelas de escasos recursos con resultados excelentes, los asesores educativos y las organizaciones de investigación que desarrollan programas para los niños “en riesgo” (“*at-risk*”), se hizo una lista de alrededor de 400 escuelas.

Un estudio detallado de estas listas disminuyó la selección a 125 escuelas que presentaban un alto número de alumnos de bajos recursos y contaban con cierto prestigio por sus excelentes resultados académicos.

De esta segunda lista, se realizó una selección final de 20 escuelas para su inclusión en esta obra. No todas las escuelas seleccionadas quisieron participar. En otros casos, se prohibió completamente la inclusión de los establecimientos. Hubo algunas escuelas cuyos puntajes de rendimiento no pudimos verificar o cuyo rendimiento, una vez realizada la comprobación, resultó poco satisfactorio. Finalmente, se eligieron las 20 escuelas que aquí se presentan porque representaban a una amplia parte del sistema escolar estadounidense, integrado por escuelas que dan una educación excelente a sus alumnos, sin importar la raza, el nivel de recursos o los antecedentes familiares. Todas las escuelas estudiadas en esta obra, excepto en los casos en que se especifica lo contrario, muestran un rendimiento académico con un promedio general igual o superior al promedio 66, aun cuando el 75 por ciento de sus alumnos, como

mínimo, posiblemente tiene los elementos necesarios para participar en el programa federal de almuerzos gratuitos o de costo reducido.

Luego se entrevistó a los directores de esta lista final para pedirles datos sobre las calificaciones de los últimos exámenes hechos; información general sobre la historia, las políticas y los procedimientos de su escuela, y muchos otros datos que nos permitieran conocer los métodos de trabajo concretos que justifican el alto rendimiento académico de los alumnos. Finalmente, se hicieron muchos estudios y entrevistas personales con los directores, los maestros, los alumnos y los padres que formaban parte de estas escuelas.

Escasos recursos es el término utilizado con mayor frecuencia en este estudio para describir la situación económica de los padres de los niños pobres. En este informe, los niños “de escasos recursos” provienen de familias que se hallan por debajo del nivel de pobreza o que sólo alcanzan el 185 por ciento por encima de dicho umbral. Los niños de estas familias tienen los requisitos necesarios para participar en el Programa Federal de Almuerzos Escolares (*National School Lunch Program*).

El nivel de pobreza de una familia se determina de acuerdo con la edad del jefe de familia y el número de niños menores de 18 años a su cargo. En 1997, el umbral de pobreza establecido por la Oficina de Censos de EE.UU. (*U.S. Census Bureau*) para una familia de cuatro integrantes era de \$16.400. Más de uno de cada cinco niños, o 14,5 millones, viven en situación de pobreza.

Los niños de familias con ingresos iguales o superiores al 130 por ciento del nivel de pobreza (o \$21.385 para una familia de cuatro miembros) pueden participar en un programa de alimentación usado en las escuelas. Debido al alto porcentaje de niños de escasos recursos, muchas de las escuelas incluidas en este estudio ofrecen desayuno y almuerzo gratuitos a sus alumnos. Los niños de las familias que se encuentran entre el 130 por ciento y el 185 por ciento del nivel de pobreza (hasta \$30.433 para una familia de cuatro personas) pueden incorporarse al programa de alimentación de costo reducido.

El *porcentaje de alumnos de bajos recursos* muestra el número de niños de una escuela que tienen los requisitos necesarios para participar en el Programa federal de almuerzos escolares (*National School Lunch Program*). En el caso de las escuelas que no participan en este programa, este porcentaje se calcula mediante el uso del criterio mencionado.

Título I ("Title I") es un programa típico de subsidios que entrega fondos federales a los organismos estatales de educación y a los distritos de escuelas locales para el financiamiento de las escuelas de escasos recursos.

Bibliografía seleccionada

Adler, Mortimer J. *The Paideia Proposal*. New York: Macmillan Publishing Co., 1982.

American Federation of Teachers. *Raising Student Achievement: A Resource Guide for Redesigning Low-Performing Schools*. Washington, DC: American Federation of Teachers, 1997.

American Institutes for Research. *An Educators' Guide to Schoolwide Reform*. Arlington: Educational Research Service, 1999.

Bennett, William J. *Schools That Work: Educating Disadvantaged Children*. Washington, DC: U.S. Department of Education, 1987.

Berman, Paul y Cheryl Fields. *High Performance Learning Communities*. Emeryville: RPP International, Inc., 1998.

Bilskie, Amy L. *Lessons Learned from Successful Public Schools*. Atlanta: Georgia Public Policy Foundation, 1997.

Burtless, Gary, ed. *Does Money Matter?* Washington, DC: The Brookings Institution, 1996.

Chubb, John E. y Terry M. Moe. *Politics, Markets, and America's Schools*. Washington, DC: The Brookings Institution, 1990.

Connell, Noreen. *Beating the Odds: High-Achieving Elementary Schools in High-Poverty Neighborhoods*. New York: Education Priorities Panel, 1999.

No hay excusas: Lecciones de 20 escuelas de escasos recursos y alto rendimiento

- Coulson, Andrew J. *Market Education: The Unknown History*. New Brunswick: Transaction Press, 1999.
- Cushman, Kathleen. "How School Can Work Better for the Kids Who Need the Most." *Challenge Journal*. Providence: The Annenberg Challenge, Spring 1999.
- Duncan, Greg y Jeanne Brooks-Gunn, eds. *Consequences of Growing Up Poor*. New York: Russell Sage Foundation, 1997.
- Fashola, Olatokunbo S. y Robert E. Slavin. "Schoolwide Reform Models: What Works?" *Phi Delta Kappan*. January 1998.
- Hanushek, Erik A. *Making Schools Work: Improving Performance and Controlling Costs*. Washington, DC: The Brookings Institution, 1994.
- Haycock, Kati. *Dispelling the Myth: High Poverty Schools Exceeding Expectations*. Washington, DC: The Education Trust, 1999.
- Hirsch, E.D., Jr. *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*. New York: Doubleday, 1996.
- Johnson, Joe, et al. *Successful Texas Schoolwide Programs: Research Study Results*. Austin: STAR Center, 1997.
- Mathews, Jay. *Escalante*. New York: Henry Holt and Company, 1988.
- Mayer, Susan E. *What Money Can't Buy*. Cambridge: Harvard University Press, 1997.
- Monroe, Lorraine. *Nothing's Impossible*. New York: Public Affairs, 1997.
- Moss, Mike. *Interim Report on Texas Public Schools*. Austin: Texas Education Agency, 1997.
- Myers, David E. *The Relationship between School Poverty Concentration and Students' Reading and Math Achievement and Learning*. Washington DC: National Institute of Education, 1986.
- National Center for Education Statistics. *National Assessment of Educational Progress, NAEP 1996 Trends in Academic Progress*. Washington, DC: U.S. Department of Education, 1997.

- New American Schools. *Blueprint for School Success*. Arlington: Educational Research Services, 1998.
- New American Schools. *Working Towards Excellence: Examining the Effectiveness of New American Schools Designs*, 1998.
- Ravitch, Diane y Joseph P. Viteritti, eds. *New Schools for a New Century*. New Haven: Yale University Press, 1997.
- Ravitch, Diane. *Brookings Papers on Education Policy*. Washington, DC: The Brookings Institution, 1998.
- Sanders, William L. y June C. Rivers. *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*. Knoxville: University of Tennessee, 1996.
- Schlechty, Phillip C. *Inventing Better Schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997.
- Stringfield, Sam, et al. *Urban and Suburban/Rural Special Strategies for Educating Disadvantaged Children*. Washington, DC: U.S. Department of Education, 1997.
- Stringfield, Sam, et al. eds. *Bold Plans for School Restructuring*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
- Suskind, Ron. *A Hope in the Unseen: An American Odyssey from the Inner City to the Ivy League*. New York: Broadway Books, 1998.
- Toch, Thomas, et al. "Outstanding High Schools." *U.S. News & World Report*, January 18, 1999.
- U.S. Congress. House Subcommittee on Oversight and Investigations. *Education at a Crossroads: What Works and What's Wasted in Education Today*, 1998.
- U.S. Department of Education. *Turning Around Low-Performing Schools: A Guide for State and Local Leaders*. Washington, DC: U.S. Department of Education, 1998.
- U.S. Department of Education. *What Works: Research About Teaching and Learning*. Washington, DC: U.S. Department of Education, 1996.

No hay excusas: Lecciones de 20 escuelas de escasos recursos y alto rendimiento

Walk, Ron. "Strategies for Fixing Failing Public Schools." *Education Week*, November 4, 1998.

Zill, Nicholas. *Poverty and Educational Achievement: An Analysis Plan*. Washington, DC: National Institute of Education, 1985.



Acerca del autor

Samuel Casey Carter es Fellow “Bradley” de The Heritage Foundation (*Fundación Heritage*), un instituto de investigación de políticas públicas ubicado en Washington, D.C. Carter fue editor ejecutivo de *Crisis*, periódico mensual de religión, cultura y políticas públicas, fundado por Michael Novak.

Luego de obtener una licenciatura en Filosofía y Matemática en St. John’s College, universidad situada en Anápolis, Carter obtuvo una licenciatura en Teología en Blackfriars, Oxford. Actualmente está terminando su tesis doctoral sobre la Fenomenología de Jacob Klein en la Facultad de Filosofía de la Universidad Católica de los Estados Unidos (*Catholic University of America*).